

Da Génese das Tradições e do Elitismo ao Imperativo da Democratização: A Situação do Ensino Artístico Especializado

Domingos Fernandes
Jorge Ramos do Ó
Ana Paz

Universidade de Lisboa
Instituto de Educação

Introdução Geral

Este texto sobre o ensino vocacional das artes em Portugal compõe-se de três partes que se articulam numa sequência cronológica cujos limites se situam em 1835 e 2012, embora o nosso foco incida sobretudo nas quatro décadas mais próximas da atualidade. Importa, desde logo, referir que não trataremos da educação artística que tem lugar no chamado ensino regular, nem igualmente nos debruçaremos sobre o ensino profissional artístico, mas sim no chamado ensino especializado das artes (de nível básico e secundário), dando, ainda, maior enfoque à música, posto que é a sua aprendizagem que largamente predomina entre nós.

A primeira parte do texto, de carácter acentuadamente histórico-genealógico, incide sobre o período que se estende de 1835 a 1970, e parte de uma convicção firme de que toda a reflexividade que se pretenda efetivamente sustentada, tendente à construção de uma mudança no campo da educação artística vocacional, necessita de empreender uma discussão em torno do que seja a sua herança e respectivas estruturas. É que, mais do que em qualquer outro sector da educação, aqui o passado *pesa* demasiado sobre o presente e tem amiúde obstaculizado as tentativas reformadoras. Procuramos, em grandes linhas, traçar uma história, com o objectivo de assinalar e discutir a proveniência de muitas das convicções instaladas. Esta análise acabará por mostrar como o que hoje se chama de ensino especializado das artes se foi estruturando, em grande medida, por fora e até contra outras decisões tomadas à época pelos governos da educação. O debate pedagógico que, sobretudo ao longo do século XX, acompanhou o ensino das artes, mostra com enorme clareza como os discursos se foram acometendo a ilusões românticas, profundamente elitistas, e nunca justificadas em investigação original.

O segundo subcapítulo procura trabalhar a realidade do ensino artístico especializado a partir da enorme massa de informação produzida por quase cinco dezenas de Grupos de Trabalho nomeados por iniciativa ministerial, a partir de 1971 até 2007, de Veiga Simão a Maria de Lurdes

Rodrigues. Se este subsistema pode, com toda a razão, ser historicamente perspectivado sob o paradigma da especificidade – o carácter excecional destas aprendizagens conferir-lhe-iam um lugar à parte, inacessível aos não iniciados, fossem eles quem fossem – e por uma forte resistência à mudança, não é menos certo que estas evidências levaram a que a administração sentisse especialmente necessidade de o conhecer. Certamente por se apresentar como um caso à parte, nenhum outro domínio educativo foi, nas últimas décadas, tão estudado fora da lógica do trabalho universitário. Havia sempre que sustentar e legitimar em estudos empíricos a mudança política, a qual, mesmo assim, insistia em tardar. A investigação empírica que este texto expressa teve também como ponto de partida uma encomenda do próprio Ministério da Educação, datada de 2006. Todos os investigadores e técnicos sucessivamente envolvidos nesta operação de diagnóstico e de definição de uma política pública ativa concordam quer com a necessidade de encontrar uma missão para o ensino especializado das artes – sobretudo da música e da dança – que objective a sua real inserção no sistema educativo, quer com a expansão da oferta, tendente à democratização desta formação.

A terceira e última parte assume-se como de balanço e de síntese reflexiva. Sem embargo, foca-se essencialmente entre os anos de 1983 e 2009, conjuntura esta em que os decisores políticos se mobilizaram em encontrar soluções ativas para reformar profundamente o ensino artístico especializado. E nela são visíveis dois momentos distintos, que denominamos de *Tempo da Conceção e Estruturação do Sistema* – este iniciado pelo Decreto-lei n.º 310/83 de 1 de julho, em que o Estado português procurou, no fundamental, regular estas aprendizagens, inserindo-as no interior do sistema educativo e promovendo a sua integração curricular –, embora as medidas legislativas tomadas na primeira metade dos anos 80 do século passado pouco impacto tivessem nas duas décadas subsequentes. De facto, mantendo-se a mesma lógica da separação e da fragmentação, própria de uma administração que, na prática, continuou a decidir como sempre havia feito até então, ou seja, de forma casuística e sem uma estratégia e um rumo definidos. Seguir-se-ia o *Tempo da Concretização, Melhoria e Democratização*, que ocorre sensivelmente entre 2006 e 2009. Como a designação indica, este segundo momento caracteriza-se por uma acção política que, reassumindo os grandes desígnios da legislação produzida em 1983, conseguiu promover alterações curriculares estruturantes, profissionalizar os docentes, integrando-os em quadros próprios, alargar a oferta de forma assaz significativa – pública e privada –, embora o debate pedagógico necessário à mudança se encontre ainda no início e o país esteja também hoje longe de poder satisfazer a procura deste tipo de ensino, sobretudo no interior e no sul.

Parte I. Uma História Do Presente (1835-1970)

O Paradigma Da Especificidade

O paradigma da especificidade do ensino artístico terá sido pela primeira vez discutido publicamente em Portugal no início dos anos 70 do século passado, tendo surgido então a hipótese de ser criado um liceu artístico, mas afirmou-se sem dificuldade nos anos subsequentes, a ponto de não se ver questionado na arena pedagógica nas décadas seguintes (Gomes, 2002). A tese é na aparência simples – o ensino artístico, quando visa a formação de futuros profissionais, deve ser efectuado em moldes curriculares e institucionais diferenciados – parece impor-se por si mesma, com a força das realidades que se tomam como naturais. Na verdade, a existência de uma separação entre o que seja uma forma de ensino para a formação de artistas e uma outra, de tipo genérico e generalista, destinada ao conjunto da população escolar, não parece entre nós sofrer qualquer tipo de contestação nos dias que correm. Dir-se-ia que, para os atores que se colocam na posição de refletir sobre o ensino artístico vocacional, aquela linha de fronteira emerge como imanente ao próprio sistema educativo.

A legislação produzida no final dos anos 80 do século passado parecia efetivamente tomar sem discussão esta posição de princípio. Pode ler-se no importante Decreto-lei n.º 344/90 que, dentre os objectivos gerais da educação artística, se conta o de “proporcionar formação artística especializada, a nível vocacional e profissional, destinada, designadamente, a executantes, criadores e profissionais dos ramos artísticos, por forma a permitir a obtenção de elevado nível técnico, artístico e cultural”. Ora, quando o legislador definia o que entendia por “educação artística vocacional”, logo esclareceu que ela “consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica”. O diploma determinava, em conformidade, que esta formação fosse ministrada “em escolas especializadas”, embora admitisse, como já estava previsto anteriormente pelo Decreto-lei n.º 310/83, o regime integrado/articulado, que permitia ao aluno receber uma formação artística de carácter vocacional, nos domínios da Música e da Dança, a par com a frequência do ensino básico e secundário. Mas a verdade é que nem o ensino integrado nem o ensino articulado chegaram a atingir números com real significado. Verifica-se, assim, que a tese de um subsistema artístico, correndo em paralelo com o ensino básico e secundário, tem raízes fundas e nunca, na prática, surgiu uma alternativa suficientemente sólida que contrariasse a ideia algo absurda dos alunos terem que frequentar dois sistemas ou, se quisermos, dois currículos. Na verdade, entre pedagogos, professores, decisores e famílias não se encontra minimamente estruturado entre nós um discurso capaz de dar credibilidade à hipótese alternativa, isto é, a de que as aptidões artísticas podem desenvolver-se a

partir de *factores ambientais*, familiares ou escolares, propiciados nas primeiras idades, sendo estes tão ou mais fundamentais que o conceito de aptidão musical.

Este paradigma começa por radicar na crença, estruturada ao longo do processo de construção da modernidade (detectável com mais clareza em alguns círculos intelectuais a partir de finais do século XVIII), de uma demarcação entre a figura do “artista” e do “amante da arte”: o primeiro passou então a ser visto como portador de um conjunto de *dons* ou competências *inatas*, que só excepcional e raramente se encontram no segundo e, por maioria de razão, entre o conjunto da população. Este argumento, que separa e hierarquiza objectivamente a formação estética e a educação da sensibilidade a partir do destino profissional, é particularmente hegemónico no que se refere ao ensino vocacional da Música e da Dança. Do princípio da especificidade resultam, assim, duas consequências interligadas em torno da precocidade: que todo o futuro artista deve ter um acompanhamento desde bastante cedo; que terá de existir um processo de seleção ou exame à entrada nas várias escolas de ensino vocacional da Música, o qual permite medir e hierarquizar qualquer tipo de aptidão artística especial. No preâmbulo do Decreto-lei n.º 310/83 defende-se a opção pela frequência no termo do 4.º ano de escolaridade: “nos ensinos da música e da dança há uma educação artística e um adestramento físico específicos, que têm de se iniciar muito cedo, na maior parte dos casos até aos 10 anos de idade, constituindo assim uma opção vocacional precoce em relação à generalidade das escolhas profissionais”.

Ainda quanto aos mecanismos acionados por esta dinâmica, importa explicitar uma outra dicotomia – que porventura não se terá imposto de forma tão nítida, mas que na realidade tem uma força estruturante em tudo idêntica –, a qual tende a afirmar que a formação artística deve refletir e valorizar a liberdade e o individualismo do *génio*, o que se tem traduzido numa desvalorização do estudo da técnica, melhor dito, das aprendizagens escolares como processo de formação da competência artística. Esta ideia, de raiz claramente romântica, remete para o postulado de que a arte é um domínio no interior do qual apenas se podem inscrever obras singulares e cuja excepcionalidade decorre sobretudo do talento virginal do seu autor. Eis uma outra via que reifica o paradigma da especificidade, agora pela subalternização das aprendizagens colectivas. Lê-se amiúde entre responsáveis e atores educativos especialmente ligados ao ensino artístico que é fundamental encontrar-se e estabelecer-se um formato organizacional no qual a proporção entre o número de discípulos e de mestres tende a diminuir, devendo, nalgumas áreas e disciplinas, ser de 1 para 1.

As Relações Com A Tutela

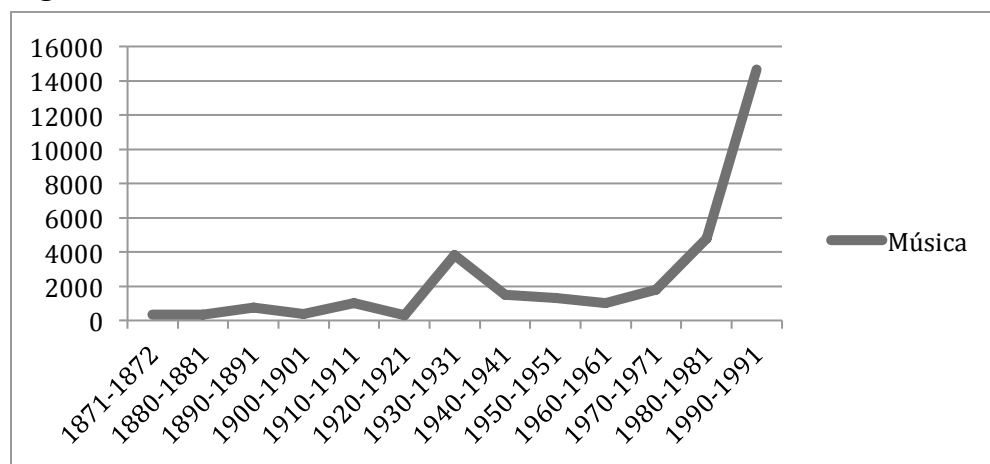
À partida, as relações entre os estabelecimentos especializados do ensino da Música e do Teatro com o Estado português devem ser observadas tendo como referente o Conservatório Real de Lisboa, instituição que durante mais de um século teve a seu cargo o exclusivo deste sector do ensino público. Se quisermos tomar como ponto de partida a legislação emanada dos momentos de reforma do Conservatório, a primeira e mais importante conclusão a retirar é a de que este viveu uma situação de autonomia, que muito cedo lhe foi outorgada pelo Estado. Numa linguagem direta diremos que os sucessivos Governos avalizaram e legitimaram formatos organizacionais em absoluto excepcionais no quadro da oferta de ensino público entre nós. Dir-se-á que o fortíssimo impulso centralista e centralizador que percorre a construção do edifício educativo português, fundamentalmente a partir de finais do século XIX, parecia encontrar aqui a sua única negação. A situação das Artes Visuais foi algo diferente, dada a sua inserção no sistema de ensino técnico-profissional – nele não passando de uma realidade meramente residual – que os sucessivos Governos sempre procuraram controlar.

A documentação deixa perpassar uma espécie de temor reverencial das autoridades face aos poderes culturais, sobretudo musicais. A minúcia dos regulamentos, tanto nos planos administrativo e pedagógico, a que se chegou com Jaime Moniz em 1895 para o ensino primário e secundário – e que os responsáveis seguintes aprofundariam – em momento algum foi atingida aqui, mesmo tendo em consideração todo o século XX. O legislador lançou um manto de silêncio sobre os métodos e os processos do ensino da Música.

Começamos então pela possibilidade de criação de uma rede nacional de ensino da Música. A ideia primordial, de *filial*, encerrava em Oitocentos pouco mais que um alijar das responsabilidades dos sucessivos Governos em tudo o que se relacionou com uma oferta planificada do ensino das artes. Logo em 1841 – seis anos apenas após a criação do Conservatório – a relação entre a instituição-mãe e as subdelegações ficou estabelecida a partir desta diretriz: “o Conservatório poderá autorizar a formação de comissões filiais naquelas terras em que houver Delegação da Inspeção Geral dos Teatros e Espetáculos do Reino”. Uma concessão inédita e jamais observável no sistema público de ensino português do tempo. Na legislação subsequente a ideia repetia-se, ainda que se explicitasse que o desiderato de promover o aumento dos artistas musicais em todo o país estaria dependente das disponibilidades do tesouro, o que parecia sempre tardar. Chegados a 1919, o idealismo educacional da legislação republicana iria alargar ainda um pouco mais o âmbito destas putativas sucursais que continuavam sob a mesma condicionante, abrindo embora uma possibilidade alternativa no caso das respectivas Câmaras Municipais, ou

outras corporações administrativas, encontrarem as necessárias receitas para suportar o funcionamento dum estabelecimento de ensino desta natureza. De todo o modo, importa reter que, nestas tentativas iniciais de espalhar a oferta, não estava suposta qualquer ideia de democratização e de massificação do ensino da Música. A noção de controlo populacional tem também aqui uma forte expressão. As recomendações que, neste sentido, foram alvitradas pela comissão de reforma nomeada no ano anterior, em 1918, iam no sentido do estabelecimento do que era definido como “excelente critério pedagógico”, isto é, “a limitação da população escolar do Conservatório como nos institutos similares de Paris, Bruxelas, Leipzig e Berlim” (Decreto n.º 5546, de 9 de maio de 1919), sendo de salientar que esta foi a primeira nota de educação comparada feita pelo legislador no que ao ensino da Música dizia respeito. A contenção de despesas que caracterizou o consulado de Oliveira Salazar à frente do ministério das Finanças, a partir de 1928, viria a determinar, dir-se-ia, um aprofundamento desta prerrogativa dois anos mais tarde. A Ditadura Militar, face à crescente procura social do ensino da Música, decidiu-se pela restrição, consumando o que os Executivos republicanos já admitiam como necessário e ideal. Após uma afluência comparativamente grande, visível no número de matrículas do ano lectivo de 1930/31, o ensino da Música viria a sofrer um enorme revés até ao final da década de 70, mesmo contando com todos os estabelecimentos que, entretanto, se tinham vindo a equiparar ao Conservatório Nacional, conforme se pode observar na Figura 1.

Figura 1. Matrículas no ensino musical.



Fontes: *Anuários Estatísticos* de 1875, 1884, 1903, 1921, 1931; *Estatísticas da Educação* 1940-1941, 1950-1951, 1960-1961, 1971, 1979-1982, 1991. (Nota: 1940/41: Inclui matrículas no Conservatório Nacional, Conservatório Municipal do Porto e Instituto de Música de Coimbra; 1950/51: Inclui, além das instituições anteriores, matrículas na Academia de Música da Madeira, no Funchal; 1970/71: inclui pela primeira vez os estabelecimentos de Aveiro, Braga, Setúbal e Ponta Delgada).

A quebra da procura ter-se-á assim feito sentir de forma continuada durante praticamente meio século, o que constituiu um impressionante retrocesso relativamente a todos os outros ramos de ensino que cresceram, em igual período e como nunca até aí, de uma forma sustentada. Vale a pena

cotejar os números globais do Conservatório com os do resto do sistema. Assim, entre os anos de 1930 e de 1975 o crescimento da população escolar portuguesa foi o seguinte: no ensino primário passou-se de 422.624 para 941.765 alunos; no ensino técnico passou-se de 18.375 para 123.044 alunos; no ensino liceal passou-se de 19.268 para 612.371 alunos; no ensino superior de 7.037 para 58.605 alunos. Fica, pois, demonstrado que a crise de alunos no Conservatório coincidiu com um ciclo global de crescimento e de massificação do ensino em Portugal. Evidentemente que as causas seriam múltiplas. Se os vários Governos chefiados por Oliveira Salazar e Marcelo Caetano não pareciam dar sinais de reformar a instituição – apenas em 1970-71 o Conservatório Nacional seria colocado em regime de experiência pedagógica –, é igualmente verdade que ela não dava sinais para fora de perceber o refluxo a partir de si própria.

Uma outra importante vertente respeita ao recrutamento e à formação pedagógica dos professores. Cabe afirmar, quanto ao primeiro aspecto, que o Estado português se limitou a executar o que a lei geral obrigava, abrindo concurso público para o recrutamento dos docentes. No mais, durante o século XX, a regra seguida foi a de que os júris destinados a avaliar os candidatos a professores seriam inteiramente soberanos e essencialmente compostos por professores do Conservatório, ficando todo o processo ao cargo deste estabelecimento, por meio de provas técnicas e orais ou escritas, sem que alguma vez houvesse menção de qualquer prestação de carácter pedagógico. Além disso, e desde sempre, ao Diretor do Conservatório foi permitido contratar professores, para qualquer categoria, sem concurso público, mediante a chamada “comprovada aptidão do candidato”.

No que respeita, por outro lado, à preparação pedagógica dos docentes convém referir que a criação de uma escola do magistério musical nunca foi conseguida em Portugal, apesar das inúmeras referências, mesmo em legislação atinente ao Conservatório. Um entusiasta atento desta medida foi Fernando Lopes-Graça, que, ainda em 1953, meditando sobre as dificuldades com que se debatia o ensino musical especializado colocava a hipótese de “contratar professores estrangeiros reconhecidos didatas” (Lopes-Graça, 1973: 310-311). O ministro Veiga Simão, por Despacho ministerial de 25 de Setembro de 1971 viria a criar uma Escola-Piloto para a Formação de Professores de Educação Pela Arte que, de acordo com Arquimedes da Silva Santos (1988: 80-81), prepararia professores de ensino artístico (nas áreas da Música, Dança e Teatro), conferindo diploma de bacharelato. Todavia, e de acordo com outra fonte, a ideia não viria a ser bem recebida “pela generalidade dos professores das secções de música e de teatro do Conservatório Nacional”, facto este que se refletiu “na inexistência de quaisquer inscrições para o curso de formação de professores de ensino artístico” (Gomes, 2002: 165).

Missão, Natureza Da Oferta E Perfil Do Aluno

Uma outra grande questão prende-se com a *missão e natureza da oferta* deste ensino. Desde a fundação do reino e até quase ao termo das guerras liberais foi praticamente na esfera de influência da Igreja que, entre nós, se ministrou o ensino da Música. Ora, logo entre os anos de 1833-34, e após a extinção do Seminário da Patriarcal do Convento de Santa Catarina, Portugal terá ficado privado das principais instituições de ensino da Música. Não espantou assim que, no ano imediato de 1835, tivesse sido criado um Conservatório de Música. A notícia importante para o desenvolvimento do nosso argumento foi, sem dúvida, a sua inserção no interior da Casa Pia de Lisboa, pois aí se assumiu uma ligação com implicações para o futuro: a da aprendizagem da Música como uma formação profissionalizante para o que nos dias de hoje entendemos denominar como “menor em risco”. Do exposto, cumpre sublinhar uma primeira conclusão. Embora desde 1835 os vários normativos apontassem para a possibilidade de serem admitidos na Escola de Música todos os indivíduos (internos/externos, masculinos/femininos, portugueses/estrangeiros), parece incontestável que o objectivo central durante toda a primeira metade do século XIX foi a formação de profissionais, recolhidos nos meios sociais mais deprimidos.

Mas é fundamental assinalar, na conjuntura histórica subsequente, uma mudança de ciclo cujos efeitos estruturais seriam visíveis durante cerca de 100 anos. As transformações ocorridas começaram por estar relacionadas com uma alteração profunda da composição social desta população a partir de 1870. É que, de então para a frente, os estudantes de Música passaram a ser maioritariamente do sexo feminino, o que, em nosso entender, trouxe implicadas consequências nos objectivos gerais de formação do Conservatório. Nos diplomas subsequentes, produzidos a partir da década de 80 e até final do século, só a muitíssimo custo se pode encontrar um perfil profissionalizante para a Escola de Música. Do que deveremos passar a falar, doravante, é da coexistência de duas vias de encarar a formação no Conservatório, sendo que uma delas se demonstrará a si própria pela eloquência dos números, enquanto que a outra se enunciará na letra da lei apenas uma vez, embora os seus efeitos se tenham feito sentir de forma duradoura. A falar-se da emergência e consolidação de um modelo de formação alternativo ao profissionalizante, surgem-nos de imediato duas grandes linhas, as quais devem ser visualizadas como correndo em paralelo no tempo, apenas coincidindo no firme desígnio de se demarcarem totalmente do modelo ensaiado a partir de 1835. Teríamos assim, de um lado, o que vários autores denominam de “formação burguesa”, em boa parte destinada a conformar o que era então o imaginário prelevante acerca da educação da mulher de sociedade, o qual postulava o piano no Salão como cenário e destino ideal para uma performance de *elegância, de nobreza e de bom tom*; de outro lado, uma via da representação da cultura que passaria pela afirmação do músico-artista enquanto

um predestinado e para quem, naturalmente, o trabalho em torno da técnica – que, no contexto histórico do segundo quartel do século XIX, e como temos estado a verificar, era de facto o único sinónimo de educação musical – deveria passar a merecer cada vez menos atenção, ante a nova pressão para a aquisição de um capital cultural, sobretudo destinado a fazer dele *um esteta, um virtuoso do bom gosto*.

Impõe-se observar mais detalhadamente as características desta população estudantil. As estatísticas e as informações que nos chegam não deixam grande margem para discussão conforme é visível na Figura 2. Com efeito, de uma percentagem de cerca de 30% de alunos do sexo feminino, nas décadas de 40 e 50 de Oitocentos, ter-se-á crescido paulatinamente até se atingir o zénite no ano lectivo de 1930-31 com 86,4%. Isto para a população de alunos internos. Para os chamados “sem frequência”, quase sempre em maior número nas décadas em análise, os dados são ainda mais expressivos, bastando sublinhar como, já na dobragem do século, a relação era de pouco mais de 6 rapazes para cada 100 raparigas. E se, entre 1840 e 1856, a população masculina era superior ao dobro da feminina, de então até 1960 a dinâmica passou a ser totalmente diversa. Quando atendemos aos limiares mínimos e máximos de todo o arco temporal verificamos que a população dos alunos variou entre 62 e 158 ao passo que para as alunas a variação é tremenda: de 46 para 1004 e de 41 para 1113.

Figura 2. Matrículas em música no Conservatório entre 1840/41 e 1960/61.

Ano letivo	Matrículas com frequência			Matrículas sem frequência		
	Total	Género M	Género F	Total	Género M	Género F
1840-1841	156	110	46			
1855-1856	193	129	64			
1870-1871	279	121	158	57	16	41
1885-1886	231	63	168	489	35	454
1900-1901	331	56	275	580	36	544
1915-1916	774	127	617	1231	98	1133
1930-1931	1162	158	1004	974	102	872
1945-1946	261	62	199	611	96	515
1960-1961	286	128	158	411	116	295

Fonte: Livros de matrículas, adaptado de Gomes, 2002: 63.

Os elementos de que dispomos quanto às grandes opções dos alunos, tendem a corroborar a tese segundo a qual muitos dos alunos do sexo masculino que frequentavam as classes de instrumentos de sopro seriam em regra músicos militares, ao passo que o corpo discente das classes de piano era maioritariamente constituído por jovens do sexo feminino e de estrato social mais elevado. A percentagem de alunas a optar pelo piano foi, depois de 1870, sempre superior a 50% – sendo que a tendência era ainda mais acentuada nas alunas sem frequência –, enquanto que os rapazes

maioritariamente escolheram quase sempre outros instrumentos.

Uma outra linha genealógica sobre a qual se fundaria o devir do ensino artístico, no sentido da especificidade, está relacionada com a estabilização consensual do perfil do músico, como correspondendo a um ator social situado acima e fora dos condicionamentos comuns, e a uma visão da cultura como correspondendo a uma função de auto-encantamento. Esta posição viria a concretizar-se numa desvalorização explícita das aprendizagens técnicas em favor de uma formação de tipo espiritual do aluno, mas que só vagamente se enunciaria. Em contrapartida, passou a defender-se o que os sociólogos Pierre Bourdieu e Alain Darbel (2007) apelidaram de “mito do gosto inato”, que nada deveria às “restrições das aprendizagens e aos acasos das influências”.

Apenas uma vez as autoridades em Portugal sentiram necessidade de colocar em letra de forma e oficializar esta visão da formação do artista e do significado da sua produção cultural. Deu-se o caso em 1901, aquando da reestruturação do Conservatório Nacional sob o consulado de Augusto Machado na Escola de Música (1901-1910), ainda hoje tido como o líder que fez entrar a instituição “nos caminhos da modernidade”. O diploma legal que a esse respeito se produziu foi precedido de um longo preâmbulo onde se advogava um corte fundo com o passado, e o que restava dele, neste ramo de ensino. Como se arte e ofício constituíssem lamentavelmente mundos de alguma forma intersectáveis, e cuja separação era fundamental operacionalizar. Vários excertos deste texto merecem ser lidos com a maior atenção não apenas por este desejo de rompimento como ainda pela defesa de uma outra antinomia que iria, aliás, aprofundar o pretendido corte. Com efeito, para o legislador dos alvares do século XX qualquer estudante que trabalhasse para merecer o estatuto de músico não carecia de se submeter às regras de aprendizado técnico-prático que vinculariam os demais escolares do tempo; admitia-se até que o jovem candidato a músico deveria aprender a sonhar-se apenas em comunhão plena e extasiada com a sua obra e, nunca por nunca, ceder à menoridade que consistiria em desejar para si uma certificação de tipo profissional. No fundo de si mesmo e no momento em que os responsáveis da instituição estavam a querer dizer aos seus concidadãos que, no campo da Música, a educação era algo inato – na verdade era apenas isso que estava aqui em causa –, cumpre perceber que Portugal acabava, havia pouco mais de 5 anos, de produzir abundante legislação relativamente ao ensino secundário articulando entre si todos os ciclos e conteúdos disciplinares, optando definitivamente pelo regime de classes – sinónimo de mais exigência reflexiva, mais trabalho prático, mais experimentação, mais horas de permanência na escola –, à semelhança, de resto, do que se fazia em toda a Europa e não só; esta mesma política atingira também, e exatamente em 1901, a rede do ensino técnico que se estava a querer relançar em nome do fomento do país. Parece, nestes termos, poder sustentar-se uma outra

importante conclusão: foi a recusa da dimensão oficial e profissionalizante, feita sempre em nome da sacralização do *habitus* estético, que construiu a base do argumento em favor da natureza específica deste tipo de ensino.

Parte II. Os Estudos Sobre O Ensino Artístico (1971-2007)

Teses principais

No final da década de 60 do século XX, e à semelhança do que então sucedia a respeito do conjunto do sistema educativo português, o debate tendente à democratização chegou também ao ensino artístico. Sob o impacto do Plano de Fomento, passou a estar na ordem do dia a criação, consolidação e expansão do ensino e a educação artística, de modo a minorar os efeitos geográficos e socioeconómicos que tinham mantido apenas uma pequena parte da população portuguesa em contacto com as aprendizagens artísticas. Numa tentativa de romper com o descaso e a forte autonomia que caracterizavam historicamente este sector, as medidas legais encetadas por Galvão Teles e consumadas por Veiga Simão, conduziram na realidade a que o problema do ensino artístico passasse a encontrar o seu espaço próprio na agenda da política educacional.

Esse efeito é particularmente notório a partir dos alvores de 1970 quando o contacto entre governantes e especialistas oriundos do campo artístico e pedagógico se tornou recorrente. Por iniciativa e nomeação governamental foram-se desde então sucedendo os grupos e as comissões que produziram diagnósticos e reflexões acerca do ensino artístico especializado e/ou da educação artística dita genérica. Estamos perante um total de 47 equipas desde então e até 2008! (Vasconcelos, 2011). Isto vale por dizer que a informação carregada acerca da realidade educativa por estes especialistas terá de ser tida na devida conta em qualquer análise a realizar acerca da situação do ensino vocacional das artes. Da enorme massa documental destacam-se cinco estudos e/ou relatórios: a) *Colóquio Sobre O Projeto Da Reforma Do Ensino Artístico*, debate público que teve lugar em abril de 1971 na Fundação Calouste Gulbenkian; b) *Relatório/Síntese do Grupo Interministerial Para o Ensino Artístico*, coordenado por Maria Emília Brederode Santos, e que traz a data de Maio de 1996; c) *A Educação Artística E A Promoção Das Artes, Na Perspectiva Das Políticas Públicas*, que constitui o relatório do Grupo de Contacto entre os Ministérios da Educação e Cultura, coordenado por Augusto Santos Silva e publicado em Fevereiro de 2000; d) *Relatório Do Grupo De Trabalho Para A Revisão Curricular Do Ensino Vocacional Da Música*, dirigido por Paula Folhadela e aparecido em Maio de 2000; e e) *Estudo De Avaliação Do Ensino Artístico*, coordenado por Domingos Fernandes e divulgado em linha em 2007.

Cada uma destas iniciativas aventou e discutiu medidas reformistas algumas das quais influenciaram diretamente as políticas públicas para o setor. Embora quase todos mostrassem alguma variação de opiniões no seu interior, os documentos produzidos identificaram ainda assim fragilidades e entropias, que se tornaram uma constante ao longo dos quase quatro decénios em que foram sendo produzidos. Referem-se de um modo ou outro ao que também observámos a partir da análise histórica que se acabou de ler: aos regimes de frequência, à missão própria do ensino artístico, ao currículo, sem esquecer, como é bom de ver, a gestão da rede e a população escolar (alunos e docentes). As páginas que se seguem procuram, em primeiro lugar, reter o essencial do debate e das posições defendidas por estas equipas para, num segundo momento, melhor identificar e perceber o contexto de cada um dos pontos críticos isolados.

A discussão em prol da democratização e da oferta de uma educação artística de qualidade iniciou-se em 1971. Começou a desenhar-se então, na esfera governamental, uma proposta que permitisse a instalação de “liceus artísticos” para os alunos com reconhecidas aptidões, ao mesmo tempo que retornou o tema da diminuta rede escolar que assegurava então a formação artística, nesta época inteiramente centrado no nível secundário. A Fundação Calouste Gulbenkian albergou este debate, ao promover nos dias 21 e 22 de abril, e por intermédio dos Serviços de Belas Artes, a realização de um colóquio que viria a ser presidido pelo ministro da Educação Veiga Simão. Nele, pela primeira vez, peritos nacionais de reconhecida competência artístico-pedagógica foram convidados a dar o seu parecer sobre as questões mais delicadas e, bem assim, a proporem medidas susceptíveis de produzir uma refundação do ensino artístico português. Do total destas contribuições, pese embora a diversidade de opiniões, pode estabelecer-se um feixe convergente de teses. Do consenso que destas se extrai formata-se o entendimento que temos hoje do ensino especializado, o qual remete, a nosso ver, para a configuração dos quatro vértices que vieram a dominar o debate, embora a escala de importância com que vieram a ser respondidos tenha sido modificada ao longo dos últimos cinquenta anos.

Em primeiro lugar, e ocupando um lugar central, sublinhava-se a necessidade encontrar um *desenho adequado para o sistema educativo e para a inserção do ensino artístico no seu interior*. Para tanto, tornava-se necessário discernir entre o que seria o ensino artístico especializado e o ensino regular, o que então não era pacífico. Das múltiplas intervenções sobressai a complexidade, assim como a dificuldade de articulação das formações e, ao mesmo tempo, a progressão académica dos alunos. Tornou-se porém largamente maioritária a tese segundo a qual o ensino artístico vocacional deveria corresponder a modelo de formação de grande qualidade para uma população específica.

Em segundo lugar, numa convergência entre a falta de formação geral diagnosticada nas escolas de ensino musical e de dança, por um lado, e a necessidade de reforçar essa componente nas antigas escolas técnicas de artes decorativas, por outro, começou a desenhar-se o que veio a ser a concepção dos diferentes *regimes de frequência*. Nesta primeira abordagem o regime integrado – aquele em que os alunos frequentam todas as componentes do currículo no mesmo estabelecimento de ensino – surgia como a melhor, senão mesmo a única solução possível para os liceus artísticos a criar.

Sublinhe-se, em seguida, que o evento que temos vindo a referir, promovido pela Fundação Calouste Gulbenkian, teve também o mérito de anunciar pela primeira vez em Portugal a abertura de uma discussão pública relativa à necessidade de se elaborar uma *legislação própria para o ensino artístico* – e não apenas, como antes, feita em referência aos Conservatórios e Escolas Técnicas –, a qual deveria ser construída em estreita ligação com a que regulava o sistema de ensino no conjunto. Cumpre referir que esta posição se desdobrou, naturalmente, noutra reivindicação, a de que o Estado teria de ser capaz de ultrapassar um vazio de muitas décadas, lançando as bases de um currículo e incentivando a organização e a apresentação pública de planos de estudo.

O reconhecimento de que o ensino da música, da dança e das artes visuais era então caracterizado por uma pulverização de soluções curriculares levou os conferencistas a identificar uma quarta e última necessidade. A de *expandir, melhorar e acompanhar a rede escolar e sua respetiva população docente e discente*. De facto, em 1971, as dificuldades no que respeita ao parque escolar, às instalações, aos equipamentos e recursos humanos eram de tal modo gigantescas e prementes que toda e qualquer solução aventada parecia pertinente e válida.

Em síntese, um consenso bastante alargado foi construído em torno destes quatro eixos de discussão, preconizando a integração do ensino artístico no sistema geral de ensino, o apoio prioritário a conceder à educação artística no nível básico (então ensino primário), a criação de condições para um regime de frequência integrado em todas as áreas artísticas, e a criação e gestão local de experiências pedagógicas que, na medida do possível, apoiassem uma rede escolar e uma qualificação do corpo docente. Ao colocar assim em bloco as principais teses avançadas pelos especialistas em 1971, observa-se simultaneamente que elas continuariam em boa medida a informar as análises subsequentes. Não obstante, a hierarquia de prioridades foi sendo ligeiramente alterada, à medida que as discussões foram dando lugar a soluções satisfatórias, e outros espaços de carência foram sendo identificados. Como consequência imediata deste acontecimento, naquele ano, o ensino do Conservatório Nacional foi colocado em regime de

experiência pedagógica; e, ao abrigo desse regime excepcional, reorganizaram-se os seus planos de estudo e respectivos programas. Esta foi, sem dúvida, a primeira tentativa em Portugal de, por um lado, promover o ensino integrado, de forma a que os alunos pudessem ter a formação geral e especializada devidamente articuladas permitindo-lhes assim prosseguir os seus estudos de acordo com a opção que entendessem e, por outro, integrar na mesma instituição o ensino de várias artes. Deste modo, para além dos cursos de Música e de Teatro, tradicionalmente ali ministrados, foram criados os cursos de Dança, de Cinema e de Educação pela Arte.

Após mais de uma década sem qualquer avanço significativo nestes domínios, foi publicado o Decreto-lei n.º 310/83, de 1 de julho, que se tornaria uma peça fundamental e incontornável para a reestruturação, nos anos seguintes, do tipo de ensino que até então vinha sendo ministrado no Conservatório Nacional e em escolas afins da música, dança, teatro e cinema. O diploma assumiu que “a preocupação” em “definir um estatuto especial para o ensino das artes” tinha historicamente “dificultado e protelado o consenso sobre as soluções a adoptar, com manifesto prejuízo para os professores, os alunos e o próprio ensino”. E, reconhecendo embora a especificidade do ensino vocacional destas artes, procurou quebrar o seu crónico “isolamento” e também ultrapassar as “indefinições” do passado. Para isso, o legislador decidiu inseri-lo “nos moldes gerais dos ensinos básico, secundário e superior”, ao mesmo tempo que aplicou “ao pessoal docente, à organização e gestão dos estabelecimentos de ensino, aos planos de estudo e diplomas os estatutos” que lhes correspondiam naqueles três níveis de ensino. Esta inclusão nos moldes gerais do ensino não superior em vigor, veio a traduzir-se na formalização de um regime de frequência tripartido – integrado, articulado e supletivo – que ainda se mantém nos nossos dias. Além disso, este importante Decreto-lei procurou regular as carreiras docentes e a relação de paralelismo pedagógico com o ensino particular e cooperativo

Não obstante a iniciativa governamental de 1983, o relatório-síntese subscrito por Maria Emília Brederode Santos – que coordenou o já atrás mencionado Grupo Interministerial para o ensino artístico, corria o ano de 1996 – viria a incidir outrossim sobre os fundamentos. Como se a discussão voltasse ao ponto de partida. Defendia-se que as autoridades educativas teriam de tomar uma posição acerca da fraca qualidade da educação artística ministrada aos alunos do sistema de ensino regular e, ao mesmo tempo, definirem com rigor e objectividade o ensino vocacional das artes. Ante a dupla dificuldade, este que seria o 34º grupo de trabalho nomeado pelos Governos da República para analisar questões relativas ao ensino artístico, tomou quase exclusivamente como sua tarefa a definição de estratégias para a promoção da qualidade das aprendizagens no ensino regular. Concretamente, a equipa de Brederode Santos concluiu pela necessidade de criação de disciplinas artísticas no ensino básico e de um curso de artes no secundário, sem deixar de chamar

a atenção também, e como já sucedera 16 anos antes, para a necessidade urgente de se rever, adaptar e unificar a legislação vigente, sobretudo no que respeitava a planos de estudo e a condições profissionais na rede especializada.

Na sequência destas conclusões, foi no ano seguinte constituído um Grupo de Contacto entre o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação (Despacho-Conjunto 296/97 de 19 de Agosto) – coordenado pelo futuro ministro da Educação Augusto Santos Silva – que se debruçou sobre a situação da educação artística, tendo sinalizando uma vez mais a necessidade de uma inserção funcional do ensino da música, da dança e das artes visuais no sistema educativo. Mais de uma década volvida após a sua promulgação, a verdade é que as políticas desenvolvidas por sucessivos governos não tinha conseguido criar as necessárias condições para que os aspetos mais essenciais e estruturantes do disposto no Decreto-lei nº 310/83 (e.g., plena inserção no sistema educativo, planos de estudo, funcionamento efetivo dos regimes articulado e integrado de frequência) pudessem vir a ser postos em prática. Pese embora a heterogeneidade de pareceres dentro deste grupo, o seu relatório final, publicado em 2000, retomou uma por uma as quatro vertentes já identificadas no colóquio realizado na Fundação Gulbenkian. Evidenciaram-se assim as seguintes teses: o ensino especializado deveria ser mantido e enquadrado no sistema de ensino; haveria que priorizar o regime de frequência integrado e articulado tendo em conta que as escolas vocacionais tinham por missão formar profissionais; a sequência do ensino artístico deveria em todas as áreas acompanhar o ensino regular, o que teria de ser consumado com uma revisão curricular; o esforço de expansão do ensino artístico exigia, ainda, um arrolamento e avaliação dos recursos materiais e humanos que garantissem a sua intervenção em áreas prioritárias.

Se o trabalho empreendido por Silva (2000) parecia em sintonia direta com as teses expendidas em 1971, embora com as mutações próprias de cada tempo, um novo relatório da autoria do grupo interno do Ministério da Educação, sob direção de Paula Folhadela, mostraria que, ainda em finais da década de 1990, o debate continuava aceso. Na agenda passaram a ser identificados novos problemas pedagógicos. Embora fosse seu objetivo suportar uma revisão curricular do ensino artístico especializado, a discussão desencadeada acabou por dar azo a uma nova dinâmica, uma vez que neste novo grupo se avançaram com teses imediatamente contrárias às que tinham sido tomadas com relativo consenso no Grupo de Contacto. Deste modo, Folhadela (2000) preconizou um sistema próprio para o ensino especializado, com expressão particularmente intensa no caso da música, que se entendia não ter relação com o ensino regular, pese embora os signatários defenderem a necessidade de se rever e mesmo reforçar a componente artística no ensino geral. Entendiam que o ensino especializado não devia ser tomado apenas com o objetivo de formar profissionais, servindo também para preparar para prosseguimento de estudos superiores, artísticos

ou outros. Não será de estranhar, assim, que a sua proposta curricular fosse totalmente diversa daquelas que até aí tinham sido apresentadas, recomendando mesmo a criação de dois “percursos” no âmbito do ensino artístico especializado, de nível básico e secundário. Um orientado para a profissionalização e outro destinado a formar “ouvintes” e cidadãos preparados para fruir a música e as artes. Finalmente, no único ponto em que nunca houve discórdia de fundo entre todos os estudos, este grupo chamou também a atenção para a necessidade de qualificar recursos humanos e materiais.

Colocado ante o que parecia ser um antagonismo de difícil solução, o grupo liderado por Domingos Fernandes apresentou, em 2007, um *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico* no âmbito de um contrato de prestação de serviços celebrado entre a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e o Ministério da Educação. O grupo – que integrou ainda, além de outros elementos, Jorge Ramos do Ó e Ana Paz, co-autores deste capítulo – apresentou teses que colocam o *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico* numa direta linearidade com as propostas, já atrás referidas, do Grupo de Contacto. O documento, disponível e colocado à consulta pública, permitiu ainda coligir algumas opiniões que, mais tarde, vieram a consubstanciar o reforço de algumas propostas (Fernandes, Ó & Paz, 2007a e 2007b). Nomeadamente, a defesa da plena inserção do ensino artístico especializado no sistema de ensino, no que se refere aos aspetos organizacionais e das carreiras docentes; a aplicação primordial do regime integrado como matriz curricular de referência para todas as escolas públicas do ensino especializado da música e da dança, assim como o recurso, em paralelo, a novas modalidades de oferta formativa que contribuam para a efetiva consecução do regime articulado (Fernandes, Ó, Ferreira, Marto, Paz & Travassos, 2007: 17-40).

Domingos Fernandes et al. (2007) defendiam, além disso, a necessidade de os Conservatórios públicos se assumirem como centros de referência para o ensino especializado da Música e da Dança em Portugal e bem assim a formação de profissionais fortemente apoiados num currículo nacional para cada uma das áreas artísticas. Falaram assim de *refundação* deste subsistema de ensino, a qual teria como premissas a expansão da rede pública e privada e o crescimento do número de alunos, questão posteriormente reforçada em diversos documentos de trabalho (Fernandes & Ó, 2007a e 2007b).

Relações E Inserção No Sistema De Ensino

Como temos vindo a constatar, o ponto central a que toda a discussão sobre o ensino artístico tende a regressar diz respeito à sua inserção no esquema organizativo geral do sistema educativo.

Desde o seu início, o consulado de Veiga Simão (1970-1974) foi dedicado ao planeamento de uma reforma global do sistema de ensino, que veio a dar origem à promulgação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 5/73, de 25 de julho de 1973). Para efeitos de estudo do sector do ensino e da educação artística foi nomeada, por Despacho de 27 de setembro de 1971, uma Comissão Orientadora de Reforma, presidida por Madalena de Azeredo Perdigão. De acordo com Vasconcelos (2011: Anexo 8), a Comissão apresentou uma proposta de reestruturação em 1973 da qual não obteve resposta efetiva nem do ministro nem do governo.

Nos alvares da década de 1970, o ensino artístico tinha por objetivo uma formação profissional – fosse ou não consumada pelos seus diplomados – e as diferentes áreas encontravam-se em ofertas formativas espalhadas. O gérmen do ensino especializado partiu de ramos muito diversos que se procurou, nesta época, agrupar sob a égide de um único rótulo e dentro de uma formação de nível secundário. As artes visuais tinham sobrevivido dentro do quadro do ensino técnico, ao passo que música, dança e teatro habitavam um quadro legal relativamente exterior ao ensino secundário, de onde deriva a sua formulação supletiva. De facto, logo neste debate se formulou como hipótese afastar o ensino dramático do nível secundário, fazendo-o transitar para uma futura escola superior onde também se instalaria uma formação dedicada ao cinema e audiovisuais. As restantes áreas deveriam ser conformadas nos liceus artísticos, dirigidos aos alunos com aptidões artísticas. Embora houvesse algumas discrepâncias de opinião sobre como se deveriam compor planos de estudo, não havia grande dúvida sobre a necessidade de aumentar a qualidade das componentes de ensino geral, ao mesmo tempo que se garantia a frequência no que em 1983 se veio a designar por regime integrado. Embora estes pontos tenham dado azo a uma acesa discórdia eram à época relativamente consensuais.

Pelo contrário, o problema que parecia ser prioritário dizia respeito não à formação especializada, que assumidamente se pretendia dirigir a apenas alguns, mas à educação artística que se pretendia implementar ao todo da população escolar, senão mesmo à população portuguesa no seu todo. Sob pretexto de uma fraca formação cultural de fundo, a questão residia em discernir quem deveria ser abrangido e com que objetivos se deveria remodelar a educação artística no ensino básico. Ficaram assim em cima da mesa duas correntes de opinião que, não se excluindo mutuamente, vieram a inspirar sucessivas reformas do sistema educativo com direções contraditórias. Esta discrepância foi depois obnubilada mas originou-se no cenário de alargamento da escolaridade obrigatória de quatro para seis anos, composto pelo ensino primário e pelo novo ciclo preparatório do ensino secundário instituído pelo Decreto n.º 48572, de 9 de setembro de 1968. Defendeu-se então, de uma parte, a criação de uma oferta escolar artística no nível básico que fosse de grande qualidade, eventualmente com recurso a professores especialistas, que permitisse escalonar e

selecionar as aptidões a recrutar para o futuro liceu. De outra parte, propôs-se uma separação bastante clara entre o investimento num nível de iniciações que antecipasse e recrutasse talentos para o liceu artístico, e a educação artística que, não invalidando a possibilidade de encontrar aqui também futuros artistas, teria por finalidade proporcionar uma formação artística de qualidade a toda a população escolar, esperando-se também, através desta medida, contribuir para a qualificação de um público consumidor.

No que se refere à composição e esquema do ensino, mais portas foram fechadas do que abertas entre os pareceres apresentados em 1971 e o último estudo de avaliação de 2007. De facto, a publicação de uma série de instrumentos legais veio cerceando a diversidade, tornando tendencialmente homogéneo o percurso de todos os alunos ao longo da sua trajetória e cada vez mais abrangente a oferta de educação artística dirigida a todos – também por isso evidenciada como a zona mais visível. Em particular, e como acabámos de verificar, o Decreto-lei n.º 310/83 de 1 de julho procurou dar uma definição abrangente de como se deveria organizar o ensino artístico, a nova Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) trouxe o alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos, o Decreto-lei n.º 26/89, de 21 de janeiro, permitiu o lançamento de escolas profissionais e, finalmente, o Decreto-lei n.º 344/1990 de 2 de novembro, reincidiu no novo reforço da educação artística.

Com efeito, em 1996 o grupo coordenado por Maria Brederode Santos elegeu como área de atuação prioritária o “reconhecimento oficial do ensino artístico” para todas as crianças e jovens, tão importante como o ensino do Português ou da Matemática. No seu relatório final perpassa mesmo a necessidade de apresentar uma argumentação em torno das razões pelas quais importava valorizar as aprendizagens nas diversas áreas de artes visuais e audiovisuais, música, dança e expressão dramática, o que mostrava que a educação artística estava então longe de ser consensual e menos ainda consolidada. No que respeita ao conjunto do sistema de ensino português, as propostas enunciadas pelo Grupo Interministerial para o Ensino Artístico reivindicaram a urgência de introduzir no ensino genérico uma nova disciplina de “Oficina de Artes” em todos os níveis do ensino básico, medida que deveria ser acompanhada da criação no “Agrupamento 2, Domínio de Artes” do ensino secundário de um novo curso de carácter geral e/ou tecnológico abrangendo as diversas áreas artísticas. “No exterior da escola” havia também trabalho a fazer, propondo-se a criação de uma “escola do espectador”. No que respeitava ao ensino artístico vocacional, as soluções apresentadas mostram que se tratava de melhorar as estruturas existentes e, sobretudo, de as conseguir articular com o ensino geral (Santos, 1996: 4-7). Significa isto que não passava pelo espírito deste grupo a modificação do esquema de ensino, apenas a sua consolidação e uma articulação entre os sectores geral e especializado.

Um objetivo mais lato animou os trabalhos do Grupo de Contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura, iniciados em 1997. O seu relatório foi apresentado após dois anos de estudo, e fundamentava-se numa argumentação em torno de quatro eixos fundamentais: a) as artes na educação básica e no ensino secundário; b) o ensino artístico especializado; c) a profissionalização, o sistema de formação e o sistema de emprego; e d) a formação dos públicos (Silva, 2000). Estava implicada uma discussão em torno da estrutura de admissão e dos objetivos e finalidades que deveriam presidir, global e localmente, à manutenção de uma oferta de ensino artístico que entretanto se tinha tornado tão diversa, abrangendo ensino regular, vocacional, profissional e superior.

Concretamente, no que possa remeter a uma alteração das propostas enunciadas em 1971, o Grupo de Contacto também não pretendeu fazer alterações de fundo ao esquema geral de ensino, antes preferindo apontar medidas ao nível dos currículos do ensino básico e secundário, embora nessa discussão tivesse sido incapaz de tornar consensual as medidas a implementar. Para os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico foram defendidas três posições: a) a música e as artes visuais como disciplinas obrigatórias nos dois ciclos; b) uma área pluridisciplinar artística, composta por duas disciplinas opcionais de oferta de escola; e c) a educação musical e a educação visual como disciplinas obrigatórias no 2.º ciclo e como opções no 3.º ciclo. Para o ensino secundário, as opiniões recolhidas pelo Grupo apontaram em dois sentidos divergentes: a) a criação de uma nova disciplina de natureza artística na componente de formação geral comum a todos os cursos; e b) o reforço da presença de disciplinas artísticas, como opções em todos os agrupamentos. Como resultado de uma boa articulação entre as componentes de formação geral e as componentes de formação vocacional, o sucesso do sistema de ensino profissional é tido como um ensinamento a seguir e as escolas profissionais devem ser apoiadas e incentivadas, com vista à formação de profissionais de nível intermédio. Este Grupo identificou, ainda, vários problemas orgânicos e que sabemos estruturais. Observou que as iniciações do ensino especializado funcionavam sem qualquer coerência entre si e sem que se conhecessem os currículos, assim como o ensino da música e da dança estava totalmente desarticulado com o ensino superior artístico. A equipa coordenada por Paula Folhadela trabalhou, por seu turno, com um foco exclusivamente dedicado à revisão curricular do ensino especializado da música, medida há muito reclamada pelas escolas especializadas.

Por último, Domingos Fernandes et al. (2007), propuseram, na esteira dos trabalhos de Santos Silva, a plena integração do ensino artístico, na linha direta do Decreto-lei n.º 310/83 de 1 de julho. Retomaram, ainda, uma análise do estado do ensino geral, concluindo que a formação oferecida,

do ponto de vista formal dos planos de estudo, era perfeitamente aceitável no ensino básico, embora fosse de ponderar a reintrodução de um curso de artes no ensino secundário. Desta feita, mediante uma consulta às escolas secundárias de todo o país, propôs-se o funcionamento de cursos especializados – ou anos de cursos especializados – em instalações do ensino regular, como forma de rentabilizar recursos humanos e materiais disponíveis, mas sem qualquer alteração no sistema de ensino existente.

No que se refere ao ensino especializado, esta equipa defendeu que as escolas de ensino especializado das artes deveriam, sob qualquer ponto de vista, ser devidamente enquadradas no sistema educativo, parecendo não fazer muito sentido a reclamação de estatutos de exceção que as têm afastado, em vez de as aproximar, desse mesmo sistema. Acerca do fundamento pedagógico da precocidade, verificou que a idade, as condições com que se deveriam iniciar as iniciações – com comprovadas e profundas variações nas várias escolas do país – e a admissão nos cursos básicos de música e de dança não tinham relação com a futura taxa de sucesso. Num desenvolvimento posterior, alguns elementos deste grupo apresentaram uma proposta pedagogicamente fundamentada para o desenvolvimento de um currículo nacional para o ensino básico de música (Fernandes, Ó & Paz, 2008). Fernandes et al. (2007), colocaram igualmente no plano da decisão política a valorização do diploma de estudos especializados, que obrigasse à sua conclusão antes da inserção no mercado de trabalho e/ou entrada no ensino superior. Apesar destas propostas, de um modo geral, o desenho do sistema de ensino não voltou a ser questionado neste último estudo.

Regimes De Frequência E Missão

A criação e desenvolvimento dos liceus artísticos, que parecia ser em 1971 o grande consenso para a resolução do ensino vocacional das artes visuais, dança e música transformar-se-ia, sobretudo a partir de finais da década de 1990, num ponto de discórdia. Aquando do colóquio realizado na Fundação Calouste Gulbenkian, a questão central era a de proceder ao rearranjo entre as disciplinas de âmbito geral e aquelas outras de componente propriamente técnico-artística que integrariam os planos de estudo do liceu artístico. As autoridades escolares teriam então já assumido o princípio segundo o qual o ensino a ministrar ao aluno com aptidões artísticas especiais podia assumir três possibilidades, devendo o conjunto de peritos presentes no evento eleger o mais apropriado. As opções apresentadas à consideração eram: a) ensino básico integral mais ensino artístico; b) número de horas por disciplina no ensino básico reduzido em favor do ensino artístico; e c) supressão de algumas disciplinas do ensino básico em favor de outras de índole artística. Ora, importa sublinhar que a discussão havida em torno destas três hipóteses

acabou por configurar os futuros três regimes de frequência: o supletivo, o articulado e o integrado. Finalmente, todos os desenhos propostos para a arrumação do plano de estudos acabaram assim por ser postos em prática nesta solução tripartida.

No caso das escolas artísticas de artes visuais, o regime integrado foi sempre a única via escolhida e pouco se discutiu esta questão. Mas no que se refere aos putativos liceus artísticos de música e dança, o debate foi acirrado e, de certa forma, permanece ainda em aberto nos dias de hoje. Embora estivesse implícito o reconhecimento do regime integrado e respectivas vantagens pedagógicas, a sua aplicação nas escolas de música e de dança viveu quase sempre do princípio de experiência pedagógica, ao abrigo do Decreto-lei n.º 47587, 10 de março de 1967. Assim, de 1971 até ao 25 de abril de 1974, o Conservatório Nacional passou a vigorar em regime de experiência pedagógica, em quatro escolas, a de Música, a de Dança, de Teatro e Escola Piloto de Professores. Pese a não existência de dúvidas quanto ao valor do regime integrado, por exemplo na escola de Dança, foi necessário todo um longo percurso que, de acordo com Marques (2007: 103) decorreu entre 1971 e 1987 até que o ensino integrado pudesse começar a fazer o seu caminho. Nas escolas privadas esta medida não teve expressão, situação que se manteve pelo menos até 2007.

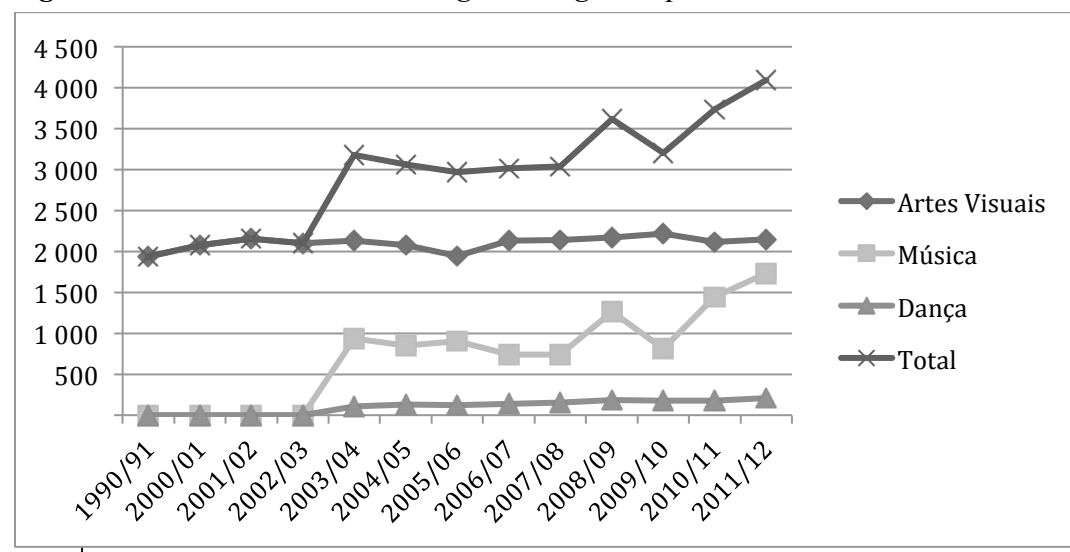
Na área da música houve ainda maior controvérsia. Logo em 1971, embora se pugnassem por um liceu musical, não deixou de se considerar a existência de uma oferta supletiva. Enquanto experiência pedagógica, o ensino integrado nunca chegou a ser prevalecente na Escola de Música do Conservatório de Lisboa. Assim, e ao contrário do que aconteceu na Academia de Música de Santa Cecília, escola do ensino particular e cooperativo, que desde a sua fundação, em 1964, tinha optado por constituir planos de estudo que respondiam e mesmo tinham antecipado essa demanda do ensino integrado, nunca na Escola de Música do Conservatório Nacional o regime integrado chegou a constituir a matriz de referência para a frequência dos alunos. A experiência pedagógica de referência, numa escola pública, no que se refere ao regime integrado de frequência no ensino artístico especializado, ocorreria tão somente a partir da reestruturação de um antigo conservatório regional: o Decreto-lei n.º 114/82, de 12 de abril, lançou as bases para a criação da Escola de Música de Calouste Gulbenkian em Braga. O início desta experiência pedagógica de integração dos alunos numa única escola acabou, todavia, por ser protelado até ao ano letivo de 1983/1984 e os respectivos planos de estudo, projetados de raiz, só seriam finalmente publicados por portaria em finais de 1993. Esse arco temporal de mais de uma década, que medeia entre o lançamento da escola-piloto e a construção real de um currículo ajustado, mostra bem, se outros argumentos não fossem necessários, a dificuldade inerente à consolidação do ensino integrado.

Durante o final dos anos 80 e inícios da década de 90 havia então, na prática e em todo o território

nacional, apenas cinco escolas a funcionar plenamente em regime integrado: as escolas públicas de ensino artístico especializado das artes visuais António Arroio (Lisboa) e Soares dos Reis (Porto); o Conservatório Calouste Gulbenkian (Braga) que é público e a Academia de Música de Santa Cecília (Lisboa, privada) ambos no domínio do ensino especializado da música; e a Escola de Dança do Conservatório Nacional (pública). Face ao número total de alunos do sistema de ensino, esta oferta de tipo vocacional era, pois, extremamente exígua e concentrada apenas em três cidades!

Se procurarmos contornar a enorme dificuldade em reunir dados, tentando com a informação disponível reconstituir a expressão numérica deste regime de frequência até 2007, somos confrontados com uma situação bastante estável, quase sem evolução como se pode constatar através da análise da Figura 3. Como se verifica, o grande contingente de alunos pertence à fileira das artes visuais e manteve-se, desde 1990, na ordem dos 2000 alunos, já com a introdução na rede a partir de 1994/1995 da escola do ensino particular e cooperativo Instituto de Artes e da Imagem (Porto). O reduzido número de alunos de dança, situado na ordem dos 140, diz inteiramente respeito à população escolar do Conservatório Nacional e não teve alteração significativa nos quase vinte anos em apreço. A única mudança a assinalar situa-se no campo do ensino especializado da música, que cresceu de modo significativo, mas somente a partir do ano letivo de 2002/2003. Um corte seccional neste resultado das estatísticas do ensino musical, conforme apresentado na Figura 3, mostra que o crescimento no regime integrado – aliás única categoria de frequência considerada para efeitos das Estatísticas da Educação a partir da década de 1990 – se situa no sector público.

Figura 3. Número de alunos em regime integrado, por artes



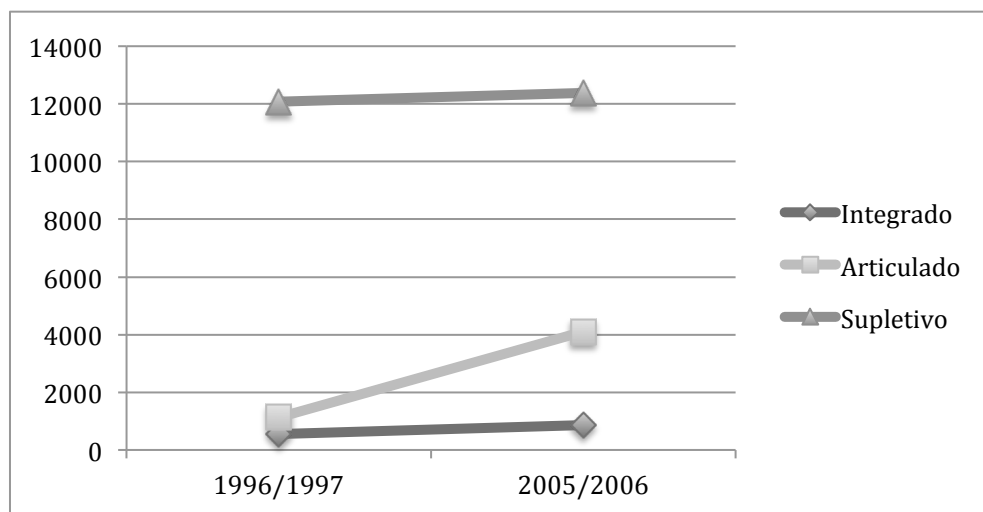
Fonte: DGEEC/MEC. Nota: Sem dados sobre ensino de dança e música até 2001/2002.

A partir de meados dos anos 1990 a distância entre o princípio pedagógico que valorizava o ensino integrado e a prática que privilegiava o ensino supletivo colocou os especialistas perante o mal-estar resultante da indefinição da missão das escolas vocacionais. O relatório do Grupo de Contacto, divulgado em 2000, procurou conceptualizar a missão das escolas do ensino especializado da música e da dança com base na sua vocação eminentemente profissionalizante. Aceitou que, no passado próximo, o ensino especializado se tinha confrontado com dois tipos de procura em absoluto contrastadas – mas a formação do amador e a formação do profissional têm atrás de si em Portugal e como vimos na primeira parte deste texto, uma história mais antiga totalmente separada. Com a primeira procura a remeter para as elites cultas e a segunda para um destino possível para o “menor em risco” o que contribuiu decisivamente para que o ensino artístico especializado tivesse mergulhado numa certa crise geral de identidade. Mais, considerou que requalificar estas escolas não seria possível sem que antes se estabilizasse a sua matriz organizacional. Sugeriu, deste modo, que o ensino vocacional contemplaria somente os regimes integrado e articulado e que se deveria iniciar aos 10 anos de idade, não sem prever vocações ou escolhas mais tardias. Neste sentido, o regime supletivo, com currículos próprios, deveria ser oferecido como segunda oportunidade para entrada na fileira da formação avançada (maiores de 15 anos). Ademais, recomendava-se que as formações artísticas não certificantes (“amador”) fossem distintas da vertente vocacional.

O grupo de trabalho coordenado por Paula Folhadela, como atrás ficou expresso, argumentou fortemente contra a tentativa de inserir o ensino musical no sistema geral de ensino, o que passaria por fazer aplicar o regime de frequência integrado e articulado, bem como de atribuir a este ramo a missão de formar profissionais. Ao contrapor este pensamento, dava força àquela que na verdade vinha sendo a prática corrente: nem a missão do ensino artístico era exclusiva ou até maioritariamente a de formar profissionais, como também o ensino integrado era um regime de frequência residual. O relatório apresentado em 2000, ao admitir o valor pedagógico do regime supletivo, limitara-se, assim, a aceitar uma prática corrente.

Uma vez que, desde inícios da década de 90, as *Estatísticas da Educação* passaram a publicar apenas dados sobre o ensino vocacional ministrado em regime integrado, tivemos dificuldade em obter o número de alunos matriculados nos regimes de frequência articulado e supletivo. Retomamos aqui os dados fornecidos pelo Ministério da Educação e apresentados nos estudos publicados por Santos Silva (2000) e Domingos Fernandes et al. (2007), onde se percebe como, ao contrário do que se preconizara desde 1971 a essa parte o ensino integrado havia sido residual e o supletivo a norma (Figura 4).

Figura 4. O conhecimento sobre regimes de frequência, ensino de música e dança.



Fonte: Cálculos a partir de Silva (2000: 68); Fernandes et al. (2007: 143, 149).

Nota: Para o ensino de dança, no ano de 2005/2006, não foi possível apurar em que regime se encontravam os cerca de 1200 alunos.

Em 2007, a equipa de avaliação do ensino artístico constatou com base em informação estatística que até então não fora possível obter a verdadeira expressão dessa distância entre a teoria e prática. Nas suas recomendações, alertou para o interesse em retomar uma política de definição da missão do ensino artístico no seu todo e a aplicação do regime integrado como norma. A leitura dos dados mostrava que, de facto, a falta de definição manifestada pelos atores e sentida no *desgoverno* das escolas seria correlata a um crescimento desejado mas não planificado, ocorrido maioritariamente no ensino privado. Sugeriu-se assim, entre as medidas urgentes a tomar, que os conservatórios públicos fossem constituídos como instituições de referência e se desenvolvessem mecanismos de acompanhamento das escolas financiadas (Fernandes et al. 2007; Fernandes, Ó & Paz, 2009a, 2009b).

Implementação De Currículo(s)

A passagem do momento de experiência pedagógica para a fase de elaboração de um currículo para cada uma das áreas de artes visuais e audiovisuais, dança e música acabou por consubstanciar uma multiplicidade de situações, sancionada por uma legislação casuística, sem qualquer estratégia global e que variou de escola para escola.

De facto, os pareceres apresentados à Fundação Calouste Gulbenkian em 1971 mostraram, da parte de diversas escolas com uma experiência reconhecida (e.g. Centro de Estudos Gregorianos

atual Instituto Gregoriano de Lisboa, Academia de Música e Belas Artes Luísa Todi), uma riqueza de concepções que a legislação não veio minimamente a unificar. A resposta legal ao corpo de conhecimentos constituído por este debate e pelos diversos grupos de trabalho subsequentes, passou pela criação, durante os anos 80 e 90, de uma rede de ensino público e privado onde os currículos foram sendo localmente concebidos e centralmente validados. Neste sentido, quando em 1980 se aprovava o novo Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo (Decreto-lei n.º 553/80, de 21 de novembro), instituiu-se o chamado “paralelismo pedagógico” – uma figura fundamental para o desenvolvimento de projetos próprios no sector privado que vinha promover a multiplicidade curricular, mais tarde sagrados no Decreto-lei n.º 310/83. Será fundamental observar como, apesar de existir uma linha de conhecimentos e pareceres que apontavam para uma unificação curricular, esta operação ocorreu de modo particularmente desigual por cada uma das três áreas artísticas.

No caso das artes visuais, herdeiras do velho quadro da Escola Técnica, a experiência demorou até meados dos anos 90. Os planos de estudo da experiência pedagógica para a Escola António Arroio (Lisboa) e para a Escola Soares dos Reis (Porto) (Portarias n.º 684/93 e 699/93, de 21 e 26 de julho) como que reviram o plano de oferta própria de cada uma delas e, ao mesmo tempo, procuraram instituir uma homogeneidade curricular no país, designadamente através da criação do Curso Geral de Artes 1 e 2. Findos os três anos de experiência, foram aprovados novos planos de estudo (Portarias n.º 140/98 e 141/98 de 5 de março). Apesar deste esforço em unificar o currículo destas duas escolas, o Instituto de Artes e da Imagem, de natureza privada, continuou apenas a funcionar com planos próprios. Ao abrigo da revisão curricular estatuída pelo Decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de março, manteve-se esta situação: os novos cursos e planos de estudo foram decretados em separado para as escolas públicas (Portaria n.º 544/2004, de 22 de maio) e para essa escola privada (Portaria n.º 836/2004, de 16 de agosto).

No ensino vocacional da Dança coincidiram duas situações: enquanto as escolas privadas passaram a funcionar com planos próprios, com predomínio do regime articulado (e.g. Escola de Dança Ginásiano, Despacho n.º 24/SERE/87, de 30 de Dezembro, alterado pela Portaria n.º 1024/89 de 24 de novembro depois atualizado pela Portaria n.º 688/96 de 21 de novembro e 99/1998, de 23 de fevereiro), a Escola de Dança do Conservatório Nacional avançava com planos de estudo adequados a um regime integrado (Portaria n.º 810/85, de 26 de outubro, mais tarde estabilizados pela Portaria n.º 52/1999, de 22 de janeiro).

Finalmente, no caso da música, a conceção dos planos de estudo seguiu uma de duas grandes opções: ou se tratava de planos próprios, geralmente em regime integrado, ou se seguia uma das

matrizes da Escola de Música do Conservatório Nacional, em regime articulado ou supletivo. Em 1990, com a publicação do Despacho n.º 65/SERE/90, de 23 de Outubro, e a oficialização dos planos de estudo dos cursos complementares de Instrumento, de Canto e de Formação Musical, lecionados em escolas do ensino público e do ensino privado e cooperativo, o Governo de então procurava pôr termo à experiência pedagógica, tentando que se cumprissem os planos de estudo aprovados pela Portaria n.º 294/84, de 17 de maio. Fazia-se, para tanto, uma alteração da equivalência efetuada entre os anos de Instrumento e Educação Musical, na Experiência Pedagógica de 1971, e os graus de Instrumento e Formação Musical dos novos planos de estudo aprovados na sequência do Decreto-lei n.º 310/83, de 1 de julho. Mais uma vez, após uma longa sequência de despachos e portarias, houve finalmente condições para, de 2002 em diante, se proceder a uma reformulação curricular, atendendo não apenas aos planos de estudo, mas também às condições de admissão, à constituição de turmas, à avaliação e certificação, criando-se desse modo um contexto funcional homogêneo para todos os cursos de dança e de música (Portaria n.º 1559/2002, de 26 de dezembro).

De forma geral, desde o terceiro quartel até ao final do século XX, a solução local foi sempre preferida à solução global, característica que foi sistematicamente referida pelos especialistas como um ponto fraco do sistema. Logo em 1996, o Grupo de Interministerial sob coordenação de Maria Brederode Santos, salientou a necessidade de unificar e adaptar a legislação vigente, o que passaria pela revisão dos planos de estudo. O tema voltou a ser considerado urgente nos finais dos anos 1990 e, como já referido, levou à formação de um grupo especialmente dedicado à revisão curricular do ensino musical, sob a liderança de Paula Folhadela. Mais tarde, sob alçada de nova legislação, retoma-se em 2004 a oportunidade para uma nova revisão curricular do ensino artístico. A equipa de avaliação do ensino artístico subsequente, que apresentou o seu relatório em 2007, deixou expressas algumas reflexões a este respeito (Fernandes et al., 2007). Por sua vez, ainda diagnosticou várias outras entropias curriculares, bem como dificuldades várias que se ligavam, de um modo geral, à falta de conexão entre uma legislação que permanecia atomística e que, com o passar dos anos, se ia mesmo tornando contraditória. A equipa coordenada por Domingos Fernandes veio, assim, sugerir que a revisão curricular não se deveria limitar a introduzir soluções locais sobre os múltiplos planos de estudo, mas teria de encontrar formas de promover um currículo nacional para cada uma das artes, concebendo uma definição de missão e de finalidades do ensino artístico, as quais teriam de passar por uma verdadeira operacionalização e generalização do regime integrado no ensino da dança e da música.

Gestão Da Rede E População Escolar

O último eixo de problematização do ensino artístico envolve questões relacionadas com a gestão e administração da rede escolar e sua população. Os temas foram distribuídos de modo bastante desigual nos diferentes documentos que temos vindo a analisar, mas contemplam, de um modo geral, os docentes e sua situação profissional, os alunos e o sucesso escolar, os serviços de administração da tutela, sem esquecer por fim a composição da rede, suas instalações e equipamentos. Sendo questões muito diferentes, remetem para um único problema: a falta de conhecimento sobre a situação real de funcionamento do ensino artístico em Portugal.

Ao longo desta cronologia que se estende de 1971 a 2007 os peritos não alteraram substancialmente a ideia do que deveria ser o professor de uma escola de artes. Apesar disso, como noutras questões atrás indicadas, sempre se retomaram os mesmos problemas sem que se vislumbrasse uma solução prática sobre, por exemplo, a definição do perfil e do estatuto docente, de tal modo que, por muitos anos, se multiplicaram dúvidas e as teses sobre qual a formação necessária para exercer a docência. Porém, será preciso lembrar que no Colóquio promovido pela Fundação Calouste Gulbenkian houve quem defendesse, sem causar espanto, que a formação de professores do ensino artístico não era ainda a prioridade do país, posto que não se podia “começar a casa pelo telhado”, ventilando que, com “mais um ano ou menos um ano de curso ou de estágio; com escolas de belas-artes, institutos de arte ou outra designação que amanhã os institutos de arte ou outra designação os estabelecimentos de ensino superior ou artístico tomem”, enfim, “com universidades ou sem elas; com escolas normais ou de pedagogia aplicada” sempre haveria “maneira de preparar bons professores para o ensino artístico” (Martins, 1971: [3]). Aliás, nessa época, o verdadeiro problema relativo à preparação pedagógica e técnica de professores parecia efetivamente residir menos no que ao ensino vocacional dizia respeito; toda a urgência ia para a formação de educadores pela arte ou de docentes que integrassem os quadros do magistério primário e preparassem os futuros professores do ensino básico. E para leccionarem nas escolas básicas defendiam-se ainda outra possibilidade. A de recorrer à figura do artista visitante – ou ao “pedagogo de formação artística”, como lhe chamou o historiador José Augusto França – que até poderia agir “nos três níveis de instrução (primária, secundária e superior)” (França, 1971: 2). Uma outra opinião foi expressa por Maria de Lurdes Martins (1971: [10]). Extraíndo uma lição do exterior para Portugal, esta pedagoga musical defendeu que, embora fosse “necessário ao país a formação de músicos executantes, de técnicos e de professores de educação musical, todos os pesos mortos devem ser eliminados o mais cedo possível, transferindo-os para outras profissões mais de acordo com as suas possibilidades e tendências”. A modalidade de definição docente do ensino especializado teve, nestes termos, *ab initio* uma formulação mais pela negativa ou pela

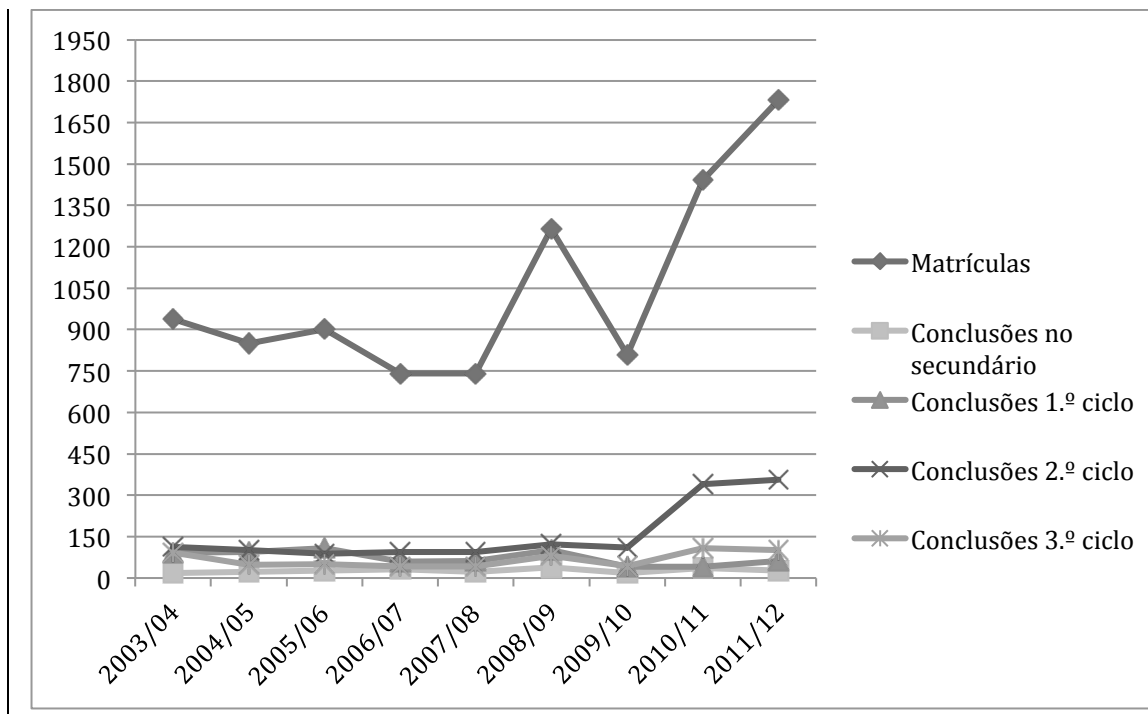
exclusão de partes do que propriamente pela constituição de um verdadeiro perfil docente, muito mais baseado no *dom* e na *vocação* do que em critérios de real formação científico-pedagógica.

Desde os anos 90 a esta parte, os problemas dos professores de ensino especializado não deixaram nunca de ser apontados nos diversos estudos e relatórios. Santos (1996), embora bastante sucinto no que respeitava ao ensino especializado, apontou a necessidade de uma regularização profissional. Silva (2000), por seu turno, enfatizou a importância de clarificar e estabilizar a profissão docente, embora também tenha encontrado como prioridade a formação artística de docente do pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico. A equipa de trabalho da Revisão Curricular, em seguida, apontou para a necessidade de criação de quadros nas escolas públicas, de abrir a profissionalização e de estabilizar a carreira docente (Folhadela, 2000). Finalmente, em 2007, a equipa de avaliação do ensino artístico lembrou todas estas falhas, lamentado a ausência de dados sobre este sector de ensino, questão que impossibilitava o seu acompanhamento. Fernandes et al. salientaram, ainda, a falta de oportunidades de promoção e/ou apoio a uma formação contínua desenhada para o professorado do ensino artístico, bem como a não definição dos perfis docentes e, como pano de fundo de uma dificuldade geral de articulação entre o ensino genérico com o vocacional, salientou ainda a falta de aproveitamento de recursos humanos.

No que respeita à população discente, tema que deveria ser fundamental num esforço de democratização, ele foi o mais esquecido pelos especialistas, exceção feita ao estudo coordenado por Santos Silva. De todo o modo, foi apenas em 2007 que o tema foi levantado com acutilância, percebendo-se então que nem as *Estatísticas da Educação*, nem os serviços centrais e regionais tinham criado um dispositivo de governação do ensino artístico. De acordo com Fernandes et al. (2007), a política de ensino artístico deveria passar por um objetivo de alargamento a um maior número de alunos, nomeadamente na dança pela sua pouca implantação e nas artes visuais pela grande procura e sucesso na formação de estudantes. Ademais, este alargamento deveria ser acompanhado de perto, sendo de ponderar a utilização de processos de monitorização sistemática que permitissem conhecer as taxas de transição, conclusão e abandono, assim como o custo por aluno que este subsistema comportava. Sugeriu-se ainda que o sistema de admissão (realizado com regras definidas localmente) deveria ser revisto. Mesmo tendo apenas dados referentes ao ensino da música, a perda de efetivos na transição de ciclos não poderá deixar de ser considerada, no mínimo, chocante. É como se a certificação escolar não tivesse qualquer significado social. Só assim se podem explicar as elevadíssimas taxas de abandono verificadas entre os alunos que mais apostam nesta formação vocacional. A nosso ver, é neste importante particular que se mostra a força estrutural que acompanha as aprendizagens artísticas há mais de um século entre nós. A formação do músico parece prescindir da instituição escolar. As palavras de Bourdieu e Darbel

(2007) acerca da desvalorização das aprendizagens formais e a tese do inatismo continuam a fazer o seu caminho em Portugal. O país de facto não objectivou como necessária uma relação entre escola e arte. A Figura 5 ilustra bem a gravidade da situação.

Figura 5. Comparação entre matrículas e total de conclusões por ciclos, em ensino de música integrado.



Fonte: DGEEC/MEC.

Perpassaram aqui, de modo evidentíssimo, as inúmeras dificuldades de regulação inerentes à gestão e administração do ensino artístico, nos mais de quarenta anos que aqui se focam. Os diversos estudos e grupos de especialistas salientaram quase sempre a difícil relação entre a tutela e as escolas artísticas. Rosado Pinto (1971: 3) chegou a sugerir que seria “de grande conveniência o contacto permanente entre os sectores responsáveis pelo ensino artístico na província e as Direções gerais de Lisboa”; e, quase trinta anos depois, o Grupo de Contacto indicou também um “serviço próprio”. Fernandes et al. (2007), além de lembrarem esta antiga reivindicação das escolas (e.g. Escola de Dança do Conservatório Nacional), salientaram que a relação entre elas e a tutela se pautava por uma falta de conhecimento e acompanhamento. Sugeriram que deveriam ser criados reais mecanismos de regulação que pudessem orientar as ações de todos os intervenientes no sistema.

Embora no plano da ação política tivesse havido desde 1971 uma finalidade explícita de democratizar o ensino artístico, a sua rede escolar permaneceu assaz exígua e, além disso, sempre

mal conhecida. Durante o momento da reforma Veiga Simão, conforme também ficou expresso, a prioridade passava pela criação de um parque escolar com expansão geográfica para o interior. De facto, politicamente, esta preocupação com a rede levou a que diversas escolas de música de natureza pública e privada fossem cooptadas para integrar esta rede pública. Desde o Conservatório de Música do Porto (Decreto-lei n.º 519/72, de 14 de dezembro), que tinha administração municipal, o Instituto Gregoriano de Lisboa (Decreto-lei n.º 568/76, de 19 de julho) de natureza pública, a Escola de Música de Calouste Gulbenkian (finalmente instalada pelo Decreto-lei n.º 352/93, de 7 de outubro) criada ao abrigo de uma experiência pedagógica, até à captação das escolas privadas que deram origem ao Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro (Portaria n.º 500/85, de 24 de julho), e ao Conservatório de Música de Coimbra (Portaria n.º 656/85, de 5 de setembro), todo o esforço consistiu na consolidação de uma rede pública. A partir da década de 1990 pareceu começar a inverter-se esta tendência, e desde então o alargamento da rede tem-se feito à custa da concessão de contratos de associação e de patrocínio a escolas do ensino particular e cooperativo. Aliás, no caso específico do ensino de dança, a estratégia passou apenas por esta medida que, desde 1996, se tem limitado a vincular escolas particulares à rede especializada.

As artes visuais e audiovisuais, apesar do seu constante número de alunos e do impacto obtido junto da formação em escolas profissionais, foi mantendo uma rede estável, composta pelas duas escolas secundárias artísticas públicas de Lisboa e Porto a que se juntou nos anos 90 a Escola das Artes e da Imagem (Porto), de iniciativa privada. Brederode dos Santos (1996) apontou aquela que seria uma medida importante a qualificar as instalações e equipamentos deste sector, ao passo que Santos Silva (2000), restando as suas sugestões por ter identificado então uma manifesta falta de dados sobre estas escolas, apontou, mesmo assim, a expansão da rede de artes visuais como uma medida produtiva. Neste particular, Fernandes et al. (2007), além de repetirem ainda estes apontamentos, sugeriram também que a rede especializada poderia ser expandida (nas artes visuais, mas também noutras áreas), através de outros formatos onde o ensino genérico e o especializado pudessem confluir de forma a reaproveitar os recursos existentes no ensino secundário. Pela quantidade de dados estatísticos a que pela primeira vez conseguiu ter acesso, no relatório apresentado à ministra da Educação, em 2007, pôde argumentar-se em favor da consolidação e expansão da oferta. Essa deveria ser consumada mediante uma adaptação das escolas particulares e cooperativas e, bem assim, através do estabelecimento de uma refundação das escolas do ensino público que se constituíssem como pólos de ensino especializado para as suas áreas de atuação. Este processo gradual de expansão e democratização deveria ser objeto de avaliação e acompanhamento que permitissem a sua regulação e crescimento devidamente sustentado.

Parte III. Síntese E Reflexão Conclusiva

O ensino artístico especializado, muito particularmente no que se refere à música e à dança, foi sempre tratado de uma forma excepcional, casuística, permanecendo e pouco ou nada integrado no sistema educativo português, sem missão e propósitos claramente definidos. Esta situação marginal – contrariamente às artes visuais que sempre cresceram em ligação com os outros ramos de ensino – teve sérias implicações no desenvolvimento dos conservatórios públicos e, conseqüentemente, no acesso ao ensino da música e da dança por parte das crianças e dos jovens. Recorde-se, a este propósito e como já atrás se referiu, a significativa diminuição do número de alunos no Conservatório Nacional entre 1930 e 1975 em claro contraciclo com o resto do sistema de ensino, em que se registou um notório aumento do número de estudantes.

Nos finais da década de 60 do século XX o ministro Galvão Teles e, posteriormente, já na década de 70, Veiga Simão, sentiram necessidade de introduzir mudanças estruturais também no que respeitava ao ensino artístico. Nesse sentido se desenrolou em 1971 o *Colóquio sobre o projeto da reforma do ensino artístico*, que visava encontrar, no debate entre os melhores especialistas da época, uma solução curricular para os almejados liceus artísticos. Mas, abortada a chamada “Reforma Veiga Simão” decorrente da instauração da democracia em 1974, o que se pode dizer em relação às políticas públicas para o ensino artístico especializado da música e da dança é que nada de realmente relevante se passou até à primeira metade dos anos 80. Viveu-se até então um estado de coisas que se pode caracterizar pela incúria da administração e por uma acomodação casuística aos problemas que iam surgindo. O que nesta conjuntura se tem de referir é o facto de em 1971 o Conservatório Nacional ter entrado em regime de “experiência pedagógica”, mas para logo se concluir que não se impôs nos anos seguintes como escola de referência que pudesse orientar o ensino artístico especializado da música e da dança no nosso país (Fernandes et al., 2007). Era necessária uma massa crítica que, em rigor, na altura, não foi suficiente para proceder às transformações que há muito se impunham em domínios tais como a organização pedagógica, a conceção e o desenvolvimento do currículo, a elaboração dos programas, as práticas curriculares, o regime de frequência dos alunos e a construção de uma sólida identidade baseada em propósitos claros e numa missão pedagógica, cultural e formativa bem definida. Chegado a 1983 o Conservatório Nacional e as suas escolas espelhavam de algum modo o desleixo e o desinteresse com que, tradicionalmente, as políticas públicas foram olhando para o ensino artístico especializado, sobretudo nos domínios da dança e da música.

A análise das políticas públicas relativas ao ensino artístico especializado da música e da dança desenvolvidas a partir da década de 60 do século passado até ao presente mostra inequívoca e

claramente que houve dois períodos em que ocorreram dois importantes ímpetus reformadores. O primeiro desses períodos, que aqui designaremos como *Tempo da Conceção e Estruturação do Sistema*, desenvolveu-se essencialmente na vigência dos VIII e IX Governos constitucionais, respetivamente presididos por Francisco Pinto Balsemão, que formou um Governo de coligação entre o PSD, o CDS e o PPM (4 de setembro de 1981 a 8 de junho de 1983) e por Mário Soares, que formou um Governo resultante de um acordo de incidência parlamentar com o PSD (9 de junho de 1983 a 6 de novembro de 1985). A sua medida de política mais emblemática, que ainda hoje é uma referência incontornável no domínio do ensino das artes, com relevância particular para a música e dança, foi a produção do Decreto-lei n.º 310/83 que veio dar início a um longo e lento processo de regulação, de transformação e de melhoria do estado de coisas acima referido e exaustivamente caracterizado no *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico* (Fernandes et al., 2007).

Mais de 20 anos decorridos sobre o primeiro período reformador surge então um segundo período, que designaremos como *Tempo de Concretização, Melhoria e Democratização* com repercussões consideradas significativas e estruturantes na transformação e melhoria da realidade do ensino artístico especializado. Este período ocorreu na vigência do XVII Governo Constitucional (12 de março de 2005 a 26 de outubro de 2009), presidido por José Sócrates e sendo ministra da educação Maria de Lurdes Rodrigues. Os executivos que se seguiram até ao presente limitaram-se a assegurar o prosseguimento das medidas então tomadas e, nalguns casos, a introduzir precisões e a melhorar e a clarificar alguns normativos legais. O que mais marcou este período foi uma política deliberada e ativa para concretizar medidas preconizadas quer no Decreto-lei n.º 310/83, quer nas recomendações constantes no *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico* (Fernandes et al., 2007; Rodrigues, 2010). Tais medidas deveriam ter em vista aumentar o número de alunos nos cursos de música e a resolução de um conjunto de problemas que se arrastava há anos em domínios tais como a organização pedagógica das escolas públicas, o desenvolvimento curricular, a definição de planos de estudo, a integração e profissionalização dos docentes, a cooperação com as escolas do chamado ensino regular e a qualificação das instalações das escolas públicas de música.

Tempo Da Conceção E Estruturação Do Sistema

O Decreto-lei n.º 310/83, de 1 de julho, foi incontestavelmente a primeira iniciativa relativamente aos ensinos da música, dança, teatro e cinema, que traduziu uma intenção clara do Estado em assumir as responsabilidades que lhe cabiam na condução das políticas públicas para o ensino das artes. A título de mera curiosidade refira-se que o diploma foi promulgado no dia 8 de junho de 1983, último dia da vigência do VIII Governo Constitucional, sendo ministro da Educação Fraústo

da Silva, que tinha sucedido a Vítor Crespo na sequência de uma remodelação do Governo, mas só foi publicado no *Diário da República* em 1 de julho de 1983, já na vigência do IX Governo Constitucional, sendo ministro da educação José Augusto Seabra, posteriormente substituído por João de Deus Pinheiro após uma remodelação do elenco governativo. Na prática, isto significa que a consecução de algumas das medidas reformadoras acabou por se verificar sobre a condução destes dois ministros. Porém, a essência, os princípios organizadores e a visão do que deveria ser o ensino artístico especializado no nosso país foram gizados na vigência do VIII Governo, com a contribuição decisiva de grupos de trabalho coordenados por Alberto Ralha e onde a ação de António Caldeira Cabral, um jurista que trabalhava no gabinete do Ministro da Educação, parece ter assumido uma particular relevância (Vasconcelos, 2011: 193; Rocha, 2014).

O Decreto-lei n.º 310/83 procurou, desde logo, intervir em três direções, a fim de iniciar uma reforma estrutural que de fato rompesse com a tradição: a) retirar o ensino artístico especializado do regime de “especificidade”, de exceção e de “experiência pedagógica” em que, na prática, foi sempre vivendo, inserindo-o no sistema educativo e clarificando que as formações teriam lugar em escolas de nível básico e secundário de escolaridade; b) promover a integração curricular da componente de formação vocacional (específica) e da componente de formação geral no então ensino preparatório e no ensino secundário, reagindo assim à “mentalidade de ensino supletivo” que se tinha instalado; e c) estabelecer a relação e a articulação entre a formação de nível secundário do conservatório e o prosseguimento de estudos, com formações a realizar ao nível do ensino superior politécnico.

Noutro plano, o diploma sublinhava que o ensino artístico especializado da música e da dança teriam como seu desígnio fundamental a formação de músicos e bailarinos, assim como proporcionar a habilitação para outras profissões associadas àquelas artes. Consequentemente, lançou as bases da estrutura e do desenvolvimento curricular dos diferentes cursos, desde a educação pré-escolar e do “ensino primário”, passando pelos cursos gerais ao nível do então ensino preparatório e secundário unificado e culminando nos cursos complementares do ensino secundário. As referências que nele se faziam aos diferentes planos de estudo pressupunham a integração harmoniosa entre as componentes de formação geral e vocacional, com esta a ser progressivamente predominante. Apesar da argumentação utilizada ir no sentido de os regimes de frequência deverem ser essencialmente o integrado e o articulado, a verdade é que estava prevista a possibilidade de o regime de frequência poder ser supletivo: “nos estabelecimentos que apenas ministram o ensino da música ou da dança, a componente vocacional pode ser ministrada independentemente do currículo de formação geral frequentado”. Deve realçar-se nesta altura que o legislador contemplou a possibilidade de os planos de estudo dos cursos gerais e

complementares dos ensinos da música e da dança poderem ser lecionados “em escolas preparatórias e secundárias em que sejam ministradas as disciplinas de formação específica do ensino da música e da dança.” Também abriu a possibilidade de se criarem, sob certas condições, disciplinas dos cursos gerais de música e dança em escolas “preparatórias e secundárias”. Estas poderiam ter sido medidas de grande alcance porque permitiriam o alargamento da oferta e, por isso, a democratização do acesso a estas formações. No entanto, e como se verificaria transcorridos cerca de 20 anos, tratou-se de uma construção essencialmente retórica, uma vez que o contingente de alunos não se alterou significativamente.

Ainda noutro plano, o Decreto-lei n.º 310/83 abordava questões relacionadas com os docentes e as suas carreiras, ficando claro que, a partir de então, todos os professores do conservatório teriam que ter as qualificações e as habilitações que eram exigidas a todos os outros profissionais dos ensinos preparatório e secundário. Mas também neste particular o processo subsequente foi bastante complexo, sendo essencialmente resolvido só duas décadas depois. O Decreto estabelecia outrossim orientações para o funcionamento dos estabelecimentos do ensino particular e cooperativo, nomeadamente no que se refere aos planos de estudo, admitindo que estas instituições poderiam ter planos de estudo e programas próprios, ao paralelismo pedagógico, às condições requeridas para ser docente nestes estabelecimentos e à celebração de contratos simples ou de associação. Avançaria até um pouco mais quando procurou definir um conjunto de princípios e estabelece normas de funcionamento a vários níveis referentes ao ensino superior da música, dança, teatro e cinema, criando as respetivas escolas. Destaca-se ainda neste normativo a designada “Reconversão do Conservatório Nacional” que incluiu a criação, em Lisboa, das Escolas de Música e Dança que lhe sucederam, e a “Reestruturação dos outros estabelecimentos públicos do ensino da música” que incluiu a criação da Escola Superior de Música do Porto e da Escola de Música, decorrentes da extinção do Conservatório de Música do Porto, a reestruturação do Instituto Gregoriano de Lisboa e a “adaptação” da Escola de Música de Calouste Gulbenkian, que passou a ser uma escola de regime de frequência integrado. Os conservatórios das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, seriam “adaptados” pelos órgãos próprios das regiões.

Estamos assim perante um diploma que apresenta uma arquitetura consistente e articulada visando a regulação e a integração plena do ensino artístico especializado da música e da dança no sistema educativo. Na sequência do que se tem vindo a discutir, parece ser oportuno realçar que este normativo expressa três eixos de preocupações, dois dos quais de natureza marcadamente pedagógica e outro que aponta no sentido do alargamento da oferta: a) a qualidade das formações, muito associada ao “equilíbrio” curricular que deveria existir entre a formação geral e a formação específica dos planos de estudo e à formação pedagógica do corpo docente; b) a ênfase na

necessidade de o ensino especializado dever ser prioritariamente ensinado em regime integrado e articulado, focando a sua preocupação nos interesses dos alunos; e c) a abertura à possibilidade do ensino da música e da dança poder ocorrer numa diversidade de estabelecimentos de ensino, nomeadamente nas escolas ditas regulares e nas escolas do ensino particular e cooperativo.

À publicação do Decreto-lei n.º 310/83 seguiram-se outras importantes medidas de política que pareceram ir sentido de dotar o país de uma rede mínima de conservatórios públicos. Assim, em 1985, através das Portarias n.º 500/85 de 24 de julho e n.º 656/85 de 5 de setembro, foram criados, respetivamente, o Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian e o Conservatório de Música de Coimbra. Desde então o país passou a dispor de seis instituições públicas do ensino especializado da música: a Escola de Música do Conservatório Nacional e o Instituto Gregoriano, em Lisboa, a Escola de Música do Conservatório do Porto, a Escola de Música Calouste Gulbenkian de Braga, o Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian e Conservatório de Música de Coimbra. Ainda assim, trata-se de uma rede bastante modesta que se mantém até aos dias de hoje – localizada na faixa litoral do país e no eixo Lisboa-Porto, ficando o interior e a zona sul do país por cobrir – que deixou largas zonas do país desprovidas de uma instituição pública de referência no domínio do ensino especializado da música e da dança.

Em 1986 seria publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), que fazia referências mais orientadas para a educação artística genérica – ao chamar a atenção para a relevância do “património cultural” e dos “valores estéticos” – e ao sublinhar a necessidade de “promover a Educação Artística, de forma a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios”. Mas, por outro lado, também se dirigiu ao ensino artístico especializado, referindo nomeadamente que poderiam “ser criados estabelecimentos especializados destinados ao ensino e prática de cursos de natureza técnica e tecnológica ou de índole artística”.

Merece ainda referência a publicação, em 1989, do Decreto-lei n.º 26/89 de 31 de janeiro que cria as escolas profissionais. Neste âmbito, viria a ser criada uma rede de sete escolas profissionais do ensino da música que romperam com o paradigma existente na maioria das instituições públicas. Promoveram o ensino integrado e um conjunto de práticas de natureza pedagógica que lhes permitiram implantar-se fortemente no panorama do ensino especializado da música em Portugal pela qualidade dos seus projetos e das formações proporcionadas.

Porém, no entanto, o espírito e a letra do Decreto-lei n.º 310/83 foram sendo sucessivamente desvirtuados por uma diversidade de razões, decorrentes da resistência de diferentes intervenientes

em aceitar a transformação das realidades em que as instituições do ensino especializado da música e da dança se habituaram a viver ao longo de muitos anos. Essas forças da conservação, assim como a falta de estruturas na administração que pudessem acompanhar de perto as instituições para as apoiar no espírito reformista preconizado naquele decreto, acabaram por deixar quase tudo na mesma. Na verdade, durante o último lustro dos anos 80 e durante a década seguinte, o Ministério da Educação pouco mais fez do que publicar ou republicar normativos que, no essencial, ou respondiam sem qualquer estratégia de conjunto aos interesses instalados, ou iam “atualizando” ou publicando planos de estudo das diferentes instituições. Alguns desses normativos contribuíram, inclusivamente, para reforçar a “mentalidade supletiva” enraizada nalgumas instituições, contrariando assim as ideias fundadoras mais significativas do decreto de 1983. É disto um caso exemplar o Despacho n.º 76/SEAM/1985 de 9 de outubro.

Vale isto por dizer que, apesar da natureza inovadora e do potencial regulador e reformador plasmado na iniciativa de 1983, não houve vontade, determinação nem condições objectivas e subjetivas para desenvolver as políticas públicas que se impunham no sentido de transformar, melhorar e democratizar o ensino artístico especializado da dança e da música. Foi, pois, neste quadro de ausência de políticas ativas, de desregulação e de inequívoca ausência de identidade que se iriam viver mais cerca de 20 anos, mantendo-se a oferta condicionada e vivendo as instituições num contexto caracterizado por um profundo marasmo pedagógico.

Tempo De Concretização, Melhoria E Democratização

Já na vigência do XVII Governo Constitucional (2005-2009), o Ministério da Educação reatou o desígnio reformista e para tanto promoveu a realização de um amplo estudo de avaliação, coordenado por Domingos Fernandes. O seu foco principal era o ensino artístico e, muito particularmente, o ensino artístico especializado da dança e da música, por se ter considerado que era o que requeria uma intervenção mais urgente. Além do mais, o ensino especializado da música era (e ainda é) o que tinha maior expressão e visibilidade, com 111 escolas especializadas e profissionais, cerca de 18 000 alunos e 2 100 professores. A investigação desdobrou-se numa série de direções: a) a caracterização do ensino artístico especializado da dança, música e artes visuais; b) a análise dos relatórios anteriormente produzidos sobre o ensino artístico; c) a comparação da situação em cinco estados europeus; d) ensaio histórico sobre o ensino especializado das artes em Portugal (séculos XIX e XX); e) estudo das expectativas e atitudes de professores e presidentes dos conselhos executivos quanto ao potencial de desenvolvimento do ensino das artes nas escolas ditas regulares; e f) estudo das expectativas e atitudes dos alunos quanto às aprendizagens, ao ensino e à atividade profissional no domínio das artes.

No seu livro de balanço como ministra da Educação no XVII Governo Constitucional, intitulado *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença* Maria de Lurdes Rodrigues (2010: 204) reconheceu que “o relatório de avaliação realizado pela equipa de Domingos Fernandes foi o primeiro passo para as decisões posteriormente tomadas. Nele se apresentavam já contributos para a resolução de alguns dos problemas identificados”. Por seu turno, Manuel Rocha, diretor do Conservatório de Música de Coimbra, referiu que o *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico* tinha constituído “um primeiro e profundo olhar sobre o ensino artístico especializado da música” que contribuiu para “obrigar” os principais protagonistas a refletir e para a elaboração de políticas públicas e importantes tomadas de decisão relativamente ao ensino daquela arte. Acrescentou ainda que o estudo tinha “um conteúdo e um significado políticos relevantes” pois o plano de ação proposto veio a permitir que o “ensino da música passasse a ser a sério, retirando-o da mentalidade supletiva que foi perdurando ao longo de décadas, apesar de o conteúdo do Decreto-lei n.º 310/83 não ir nesse sentido”. Além disto notou que, no presente, há uma estrutura montada que vem permitindo a transição de um sistema muito fragmentado para um outro, bem mais “coeso e integrado”. Na opinião de Manuel Rocha a realidade melhorou substancialmente e isso deveu-se à articulação entre o que o estudo discutiu e recomendou e as políticas que se decidiram empreender. Afirmou ainda que se fez um trabalho consistente e com visão, pois tudo o que aconteceu de então para cá, sobretudo no domínio de aperfeiçoamentos e atualizações legislativas, decorreu diretamente do trabalho desenvolvido entre 2006 e 2009. Mas considerou, finalmente, que ainda havia coisas para melhorar e para fazer, nomeadamente no sentido de acionar a legislação a tempo e horas e no que se referia à elaboração dos programas (Rocha, comunicação pessoal, 4 de junho de 2014).

Nestas condições, decidimos apresentar e discutir aqui algumas das principais reflexões e recomendações constantes no Estudo para que, de imediato, se possam apresentar e discutir as medidas de política que, do nosso ponto de vista, materializaram o segundo e mais significativo ímpeto reformador no domínio do ensino artístico especializado (sobretudo ao nível do ensino da música) dos últimos 50 anos. A síntese global das principais conclusões e recomendações do Estudo de Avaliação do Ensino Artístico (Fernandes et al., 2007: 17-41), foi organizada em quatro eixos fundamentais cujos principais conteúdos se apresentam muito sucintamente de imediato:

1. *Conhecer O Ensino Artístico Especializado*, em que, no fundo, se sugeria a necessidade de definir uma estratégia de recolha e de tratamento da informação que permitisse superar o desconhecimento existente em matérias essenciais e contribuisse para a governabilidade do sistema, quer por parte da administração, quer por parte das escolas.
2. *Definir Uma Política Para O Ensino Artístico Especializado*, propondo a sua refundação,

sobretudo nos domínios da música e da dança, atribuindo-lhe uma missão e finalidades claras, inserindo-o plenamente no sistema educativo, integrando e clarificando as suas regras de funcionamento e articulando-o com o ensino superior. A refundação implicava necessariamente a definição de uma política que pusesse termo à ambiguidade, ao tratamento atomístico das questões, e de medidas parcelares exigidas por cada instituição, tudo problemas que tinham vindo a contribuir para a ingovernabilidade e para a desregulação do sistema. Por outro lado, exigia que se tomassem medidas que resolvessem uma diversidade de questões relacionadas com a situação dos professores.

3. *Consolidar A Educação Artística E O Ensino Artístico*, através de medidas de política que permitissem valorizar e sublinhar a relevância do ensino das artes nas escolas básicas e secundárias do chamado ensino regular e cuja oferta não diferia da que era proporcionada nos cinco países europeus que se estudaram. Essas medidas ajudariam a vencer os preconceitos existentes em relação ao real valor educativo e formativo do estudo das artes, que está comprovado e cientificamente fundamentado, e a promover a utilização dos recursos materiais e humanos existentes nas escolas e o “parque” de equipamentos e infraestruturas culturais já existentes no país.

4. *Expandir A Oferta Dos Cursos Artísticos E De Natureza Artística*, em que se demonstrava, através do estudo empírico realizado, que existiam condições objetivas e subjetivas para que os cursos do ensino artístico especializado, particularmente no domínio da música, pudessem estar ao alcance de mais alunos. Consequentemente, fizeram-se recomendações ao nível do alargamento da rede de escolas com ofertas nos domínios da dança e da música através da aproximação protocolada dos diferentes tipos de estabelecimentos de ensino; do reposicionamento e inserção no sistema educativo das escolas do ensino particular e cooperativo, que lhes permitisse uma colaboração efetiva com as escolas do chamado ensino regular em condições a estabelecer; e da criação de incentivos para que as escolas básicas e secundárias do ensino regular, em colaboração com as escolas do ensino artístico especializado ou com escolas com outros cursos de artes, pudessem oferecer formações nestas áreas.

Assim, passaremos de imediato à ação política desenvolvida no âmbito do XVII Governo Constitucional que, de acordo com as próprias palavras da titular da pasta da Educação, tinha como objetivo geral “aumentar o número de alunos nos cursos especializados de música e melhorar as condições de aprendizagem destes alunos, tanto no ensino articulado como no ensino integrado”. Maria de Lurdes Rodrigues enuncia, a este respeito, um conjunto de objetivos específicos que deram origem a medidas concretas de política em domínios tais como a melhoria da vida pedagógica das escolas públicas (conservatórios), a criação de condições para incentivar a colaboração entre escolas do ensino artístico especializado e escolas do ensino regular, tendo em

vista aumentar o número de alunos que pudessem estudar artes, a profissionalização e criação de condições para a integração dos docentes nos quadros, a melhoria dos apoios às escolas do ensino particular e cooperativo e a qualificação dos edifícios das escolas públicas de música (Rodrigues, 2010)

Analisada a legislação produzida, sobretudo entre 2008 e 2009, constata-se algumas evidências. Desde logo, o reconhecimento de que o Decreto-lei n.º 310/83 continuou a ser a referência incontornável para ultrapassar os problemas identificados. O diagnóstico que se fizera então e os caminhos apontados para a integração do ensino artístico especializado no sistema educativo – submetendo-o às mesmas normas aplicáveis para os ensinos básico e secundário, tais como as que se referiam ao pessoal docente, à organização e à gestão dos estabelecimentos de ensino e aos planos de estudo – mantinham toda a sua atualidade. Foi-se ao mesmo tempo reconhecendo que, numa diversidade de situações, aquele diploma seminal não tinha tido real aplicação prática e as reformas que nele se protagonizavam não chegaram a ser concretizadas. Finalmente, os vários normativos de 2008 e 2009 iam reconhecendo invariavelmente que se estava numa fase de “concretização” de uma reforma e/ou reestruturação do ensino artístico especializado da música e da dança. Veja-se, a título de exemplo, um excerto da introdução do Decreto-lei n.º 69/2009 de 20 de março:

No contexto da reestruturação do ensino artístico especializado da música e da dança que se encontra em curso e que tem vindo a ser concretizada, quer através da implementação de uma melhor gestão do pessoal docente sem componente letiva atribuída, que mediante um melhor planeamento e organização da respetiva rede escolar, tendo em vista a sua expansão por forma a abranger um maior número de alunos e melhorar a qualidade de ensino.

O Ministério da Educação assumia uma política pública que, no domínio do ensino artístico especializado da música e da dança, visava concretizar o que não tinha sido conseguido na sequência da publicação do Decreto-lei n.º 310/83: melhorar a qualidade da formação e democratizar o acesso àquele ensino. Apresentamos apenas os exemplos de medidas de política que então foram tomadas relativamente à situação dos docentes, ao problema do alargamento da oferta e, por último, às questões curriculares, porque foi por aqui que historicamente os ímpetus reformistas soçobraram .

No domínio dos docentes foram tomadas três importantes e estruturantes medidas que tinham como objetivo resolver problemas e ambiguidades que afetavam aqueles profissionais, melhorando assim o ambiente pedagógico e a qualidade do ensino nas escolas. A primeira foi a

abertura de um “Concurso para a realização da profissionalização em serviço dos docentes das escolas públicas do ensino especializado da música e da dança (...)” (Aviso n.º 26793/2008 publicado no *Diário da República* n.º 218 (2.ª série) de 10 de novembro). A segunda, consubstanciada através da publicação do Decreto-lei n.º 69/2009 de 20 de março, veio pela primeira vez definir o regime de integração nos quadros dos estabelecimentos públicos do ensino especializado da música e da dança dos docentes contratados em exercício efetivo de funções. Aí se estabeleceu que o regime de integração seria feito através de concurso, definindo-se os respetivos critérios e condições de acesso a esse mesmo concurso. Finalmente, a terceira, foi a criação de quadros nas escolas públicas do ensino especializado da música e da dança através da publicação da Portaria n.º 551/2009 de 26 de maio que permitiu a integração naqueles quadros de todos os professores que se “tenham mantido em exercício ininterrupto de funções docentes durante 10 anos em regime de contrato”. Além disso, aquele normativo determinava que integração dos docentes nos lugares criados era feita através de contratos de trabalho por tempo indeterminado.

Os Despachos n.º 17932/2008 de 3 de julho e n.º 15897/2009 de 13 de julho vieram regular o apoio financeiro a conceder, através de contratos de patrocínio, aos estabelecimentos do ensino particular e cooperativo tendo em vista “promover um quadro de maior articulação entre o ensino artístico especializado e o ensino regular (...) e a reestruturação da rede de oferta do ensino artístico especializado, tendo em vista o seu alargamento e a promoção da equidade dessa mesma oferta” (Despacho n.º 17932/2008). Estas resoluções constituíram um importante incentivo para promover a colaboração e cooperação entre as escolas especializadas do ensino particular e cooperativo e as escolas do ensino regular, criando condições para o alargamento da oferta e, conseqüentemente, para o aumento do número de alunos a estudar música e dança. Os critérios estabelecidos para que as escolas pudessem ter acesso aos incentivos financeiros induziram as escolas a apresentar projetos, privilegiando aqueles em que a lecionação do ensino especializado ocorresse em escolas do ensino regular. Estas medidas de política tiveram um significativo impacto no número de alunos que ingressaram em cursos do ensino especializado. Só a título de exemplo e de acordo com a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), cumpre referir que o número total de alunos que frequentavam o ensino especializado da música em escolas públicas e do ensino particular e cooperativo passou de cerca de 18.670 no ano letivo de 2008/2009 para 31.093 em 2011/2012. Vale a pena notar que o crescimento do número de alunos a frequentar o ensino artístico reverte do peso que o ensino musical adquiriu e, ainda, por conta de um extraordinário aumento da procura no sector privado – de 2008/2009 até 2011/2012 passaram de 17792 a 27621 alunos de música. Por outro lado, relativamente aos mesmos anos letivos, o número total de alunos a estudar música no regime de frequência articulado, passou de

cerca de 7500 para 16500 em regime articulado, dos quais mais de 90% estavam no ensino particular e cooperativo. Já as matrículas em regime integrado têm sofrido apenas um ligeiro incremento. Esta modalidade de frequência tem vindo a ser desenvolvida sobretudo no sector público, onde se situa, desde 2008 a esta parte, a grande parcela de alunos de música, e que reside num contingente da ordem dos 3000 alunos. No sector privado, até ao último ano para o qual dispomos de dados, o seu número nunca chegou a ultrapassar o milhar. São números significativos, tendo em conta que nas últimas décadas havia uma estagnação nesta modalidade de ensino.

Finalmente, a Portaria n.º 691/2009 de 25 de junho, que cria os Cursos Básicos de Dança, Música e de Canto Gregoriano, aprovando os respetivos planos de estudo, constitui a materialização de uma política pública que visava contribuir para uma maior integração do ensino artístico especializado no sistema educativo, definindo um currículo nacional e produzindo orientações no sentido de procurar assegurar que os alunos pudessem ter a oportunidade de aprender o que eram supostos aprender no quadro da então designada escolaridade básica obrigatória. Nestes termos foram estabelecidos alguns princípios basilares tais como a harmonização e articulação das diferentes componentes de formação previstas no currículo, a redução progressiva da formação geral e o reforço gradual da formação específica, a formação de base comum às áreas da dança e da música, a valorização da construção integrada dos saberes e o reforço da educação artística global do aluno.

Este segundo período reformador teve como objeto principal da ação política o ensino especializado da música, a arte com o maior número de escolas, professores e alunos envolvidos e a que, ao longo de décadas, mais problemas teve em integrar-se no sistema educativo. A análise e discussão aqui produzidas parecem ter mostrado que a avaliação e as recomendações e reflexões, que suscitou a participação ativa dos atores e a definição clara das políticas públicas, contribuíram de forma decisiva para que se tivessem posto em prática muitas das medidas que estiveram “congeladas” durante décadas. Os conservatórios públicos têm hoje uma dinâmica e um ambiente pedagógico que pouco parece ter a ver com o que se definiu em 2007 no *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico*. Os regimes de frequência articulado e integrado têm vindo a fazer o seu caminho e começam a ser a matriz de referência fundamental para a organização pedagógica das escolas. Há já um conjunto de escolas do ensino regular com cursos artísticos especializados de artes visuais, música e dança, tendo havido um aumento muito significativo do número de escolas do ensino regular que cooperam com escolas do ensino particular e cooperativo para que os seus alunos possam ter acesso ao ensino especializado da música. Os conservatórios de Coimbra e do Porto funcionam em novas instalações e há uma diversidade de projetos que têm feito o seu caminho (e.g., a introdução de cursos profissionais no Conservatório de Coimbra, as “Orquestras

Geração’’).

Obviamente que as políticas públicas têm que prosseguir e aprofundar os desígnios dos dois períodos reformadores que aqui se assinalaram. Eles constituíram apenas um primeiro passo para que, finalmente, se possa caminhar no sentido da democratização do ensino especializado das artes em Portugal, enfrentando assim um dos bloqueios históricos resultante da pressão sistemática das elites culturais.

Referências

BOURDIEU, P. & DARBEL, A. (2007, 1.^a ed. or. 1969). *O amor pela arte: Os museus de arte na Europa e o seu público*. Porto Alegre: Zouk.

COSTA, J. M. (1971). MARTINS, M.^a L. (1971). 3.^a sessão. Tema 2: A formação do professorado para os diferentes graus de ensino, de técnicos e de artistas profissionais. In Fundação Calouste Gulbenkian (org.), *Colóquio sobre o projeto da reforma do ensino artístico* (pp. [1-4]). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Documento policopiado).

FERNANDES, D. (Coord.); Ó, J. R.; FERREIRA; MARTO, A.; PAZ, A. & TRAVASSOS, A. (2007). *Estudo de avaliação do ensino artístico*. Lisboa: Direção Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Disponível online em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5501/1/RelatórioEnsinoArt%C3%ADsticol.pdf>> Consultado em 2014/05/20.

FERNANDES, D. (Coord.); Ó, J. R. & PAZ, A. (2008). *Ensino Artístico Especializado da Música: Para a definição de um currículo do ensino básico*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e Agência Nacional para a Qualificação e. Disponível online em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5547/1/ParaDefCurrBásico.pdf>>. Consultado em 2014/05/20.

FERNANDES, D.; Ó, J. R. (2007a). *Para uma definição da missão do ensino especializado da Música e da Dança*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação. (Documento de trabalho, policopiado).

FERNANDES, D.; Ó, J. R. (2007b). *Para uma definição da inserção do ensino especializado no sistema educativo nacional*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação. (Documento de trabalho, policopiado).

FERNANDES, D.; Ó, J. R. & PAZ, A. (2007a) *Análise de conteúdo das reações ao relatório do estudo de avaliação do ensino artístico especializado*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. (Documento de trabalho, policopiado).

FERNANDES, D.; Ó, J. R. & PAZ, A. (2007b) *Documento síntese da Análise de conteúdo das reações ao relatório do estudo de avaliação do ensino artístico especializado (2007)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. (Documento de trabalho, policopiado).

FERNANDES, D.; Ó, J. R. & PAZ, A. (2009a). *Uma avaliação dos projetos educativos dos conservatórios públicos do ensino especializado da música*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e Agência Nacional para a Qualificação. Disponível online em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5503/1/Avaliação%20dos%20PE%20dos%20Conservatórios.pdf>>. Consultado em 2014/05/20.

FERNANDES, D.; Ó, J. R. & PAZ, A. (2009b). *Relatório Final. Avaliação dos processos de candidatura aos contratos de patrocínio submetidos pelas escolas do ensino particular e cooperativo*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e Agência Nacional para a Qualificação. (Documento policopiado).

FOLHADELA, P. (Coord.^a) (2000). *Revisão Curricular do Ensino Vocacional da Música: Relatório do Grupo de Trabalho, Maio de 2000*. (Documento policopiado).

FRANÇA, J. A. (1971). 3.^a sessão. Tema 1: Especialidades a inserir no Ensino Superior Artístico e sua duração. In Fundação Calouste Gulbenkian (org.), *Colóquio sobre o projeto da reforma do ensino artístico* (pp. 1-3). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Documento policopiado).

GOMES, C. F. (2002). *Discursos sobre a especificidade do ensino artístico: A sua representação histórica nos séculos XIX e XX*. Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

LOPES-GRAÇA, F. (1973). Sobre os problemas do ensino da música em Portugal. In F. Lopes-Graça, *A música portuguesa e os seus problemas (III)*, (pp. 310-311). Lisboa: Editorial Cosmos.

MARQUES, A. I. (2007). *O ensino artístico da dança em Portugal: Ao encontro das escolas vocacionais*. Mestrado em Performance Artística-Dança Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

MARTINS, M.^a L. (1971). 3.^a sessão. Tema 1: Especialidades a inserir no Ensino Superior Artístico e sua duração. Tema 2: Formação do professorado para os diferentes graus de ensino, de técnicos e de artistas profissionais. In Fundação Calouste Gulbenkian (org.), *Colóquio sobre o projeto da reforma do ensino artístico* (pp. [1-16]). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Documento policopiado).

PINTO, M.^a A. R. (1971). Subsídios para um comentário sobre o projeto de reforma do ensino artístico (Temas 1 e 2). In Fundação Calouste Gulbenkian (org.), *Colóquio sobre o projeto da reforma do ensino artístico* (pp. [1-3]). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Documento policopiado).

ROCHA, M. (2014). Comunicação pessoal, 4 de junho.

RODRIGUES, M. L. (2010). *A escola pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Almedina

SANTOS, M. B. (Coord.) (1996). *Relatório/Síntese: Grupo Interministerial Para o Ensino Artístico, Maio de 1996*. (Documento policopiado).

SANTOS, A. S. (1988). Acerca de uma experiência de ‘Pedagogia e Arte’ no Conservatório Nacional. In Escola Superior de Teatro e Cinema. Centro de Documentação e Investigação Teatral, *Conservatório Nacional: 150 anos de Teatro. Homenagem a Almeida Garrett: Conferências realizadas no âmbito da Comemoração dos 150 anos do Conservatório Nacional a 26, 27 e 28 de Janeiro de 1987* (pp. 79-83). Lisboa: Escola Superior de Teatro e Cinema.

SILVA, A. S. (Coord.) (2000). *Relatório do Grupo de Contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura. A Educação Artística e a Promoção das Artes na Perspectiva das Políticas Públicas*. Lisboa: Ministério da Educação.

VASCONCELOS, A. A. (2011). *Educação artístico-musical: cenas, atores e políticas*. Doutoramento em Educação (Política e Administração Educacional). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.